VOCES DE LA EDUCACIÓN

# EL ARTE EN LA ENSEÑANZA

Gabriela Augustowsky

PAIDÓS

gan1912

ganz1912

Augustowsky, Gabriela
El arte en la enseñanza. - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2012.
E-Book.

ISBN 978-950-12-0028-7

1. Educación.
CDD 370.1

Directora de colección: Rosa Rottemberg
Cubierta: Gustavo Macri

© 2012, Gabriela Augustowsky

Todos los derechos reservados

© 2012, Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello Paidós®
Independencia 1682, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Digitalización: Proyecto451
Primera edición en formato digital: octubre de 2012

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducciónparcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-0028-7

# EL ARTE EN LA ENSEÑANZA

ganz1912

Gabriela Augustowsky

# EL ARTE EN LA ENSEÑANZA

ganz1912

*El camino por el que voy va hacia atrás para ver el futuro.*
Jitka Hanzlová

*A Edith Litwin*
(Buenos Aires, 1944-2010).

ganz1912

# AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profunda gratitud a todas las personas e instituciones que brindaron generosamente su apoyo, sus conocimientos, sus obras y sus experiencias para este libro.

Al profesor Gustavo Halle, a la profesora Marcela Riera y a todo el equipo docente del Colegio San Marcos por su enorme disposición para comunicar y compartir sus prácticas de enseñanza.

A las autoridades, equipo docente, alumnos y alumnas de la Escuela de Educación Especial y Formación Laboral Nº 29 Dr. Osvaldo Magnasco, MEGCBA. MAÑOLO y su trabajo diario nos muestran que a veces el ruido no nos deja ver.

A las autoridades del Bachillerato Instituto "El taller", por invitarnos al mundo íntimo de su taller de grabado; y a los directivos y docentes del Colegio Aula XXI, por permitirnos dar a conocer sus proyectos que abren el diálogo entre disciplinas.

A Liliana Porter por su enorme gentileza al autorizarnos a reproducir su obra *Tejedora*, perteneciente a la serie *Trabajos forzados*. Es un honor que la tejedora continúe sus labores en estas páginas.

A Vicente Rozados Sauser por autorizarnos a reproducir sus obras y por sus enseñanzas al desandar "en voz alta" sus procesos creativos.

A Guadalupe Fernández, por sus árboles y su río, y por explicarnos por qué; a Selva Bianchi, por sus abecedarios mágicos.

A Rosa Rottemberg, por sus saberes, su sensibilidad y su apoyo durante el proceso de edición.

A Oscar Edelstein, consultor imprescindible (siempre dispuesto, didáctico) para "no meter la pata" con la historia latinoamericana.

A Luciana Aguilar, por la exquisitez de su labor docente y por todos sus "mirá esto, te va a encantar" y a Melina Masnatta, por sus cuidadosas lecturas.

A Felipe Casuscelli, él ya sabe.

A Valu, Guido, Lucía, Lisandro y Carmín, y en nombre de ellos a todos los chicos, chicas y jóvenes que cuando hacen fotos, videos, dibujan, juegan, cantan y se disfrazan hacen que este mundo nos parezca más amable, más humano, menos raro.

ganz1912

# INTRODUCCIÓN

En la escuela hay arte: se ve, se hace, se siente, se enseña.

El arte se hace presente en la escuela cuando a diario lo traen los chicos y los jóvenes con sus creaciones y su cultura visual mediática; también con las prácticas, saberes y elecciones didácticas de los docentes. Está en las tareas tradicionales y en las acciones de innovación. Se manifiesta en la arquitectura escolar, en las paredes de aulas, salones y pasillos. Lo portan los materiales y recursos para la enseñanza en sus diversos formatos y soportes, en papel y virtuales. El arte ocupa un lugar protagónico en las celebraciones colectivas que interrumpen el flujo del tiempo de miles de formas diferentes. A menudo la escuela sale a buscarlo en otros espacios: museos, salas de exhibiciones, por las calles. El arte se transmite como currículum explícito y en ocasiones como contenido algo oculto o implícito. Incluso hay arte en su ausencia, cuando se reclama como necesidad, como derecho.

Ahora bien, ¿qué campo disciplinar se ocupa de estudiar estos espacios, prácticas, eventos? ¿A qué ciencia de la educación le corresponde? ¿Qué didáctica específica reconoce esta heterogeneidad de acciones y de saberes como su objeto?

La enseñanza de las artes plásticas y visuales y su didáctica cuentan con una amplia tradición y con varias décadas de afianzamiento curricular en el marco de la educación escolar. Se trata de un área que hoy, ante la variedad de los lenguajes artísticos, las innovadoras estrategias de producción, las nuevas perspectivas didácticas y las discusiones acerca de las funciones que nuestra sociedad le asigna al arte, debe afrontar el desafío de repensar las prácticas, conocer y experimentar otras propuestas formativas.

Pero el arte en la escuela desborda, rebasa el encuadre trazado por las clases y el taller de plástica, su presencia en el cotidiano escolar va más allá, atravesando numerosas áreas curriculares y permeando otras prácticas y escenarios. Al ubicar el arte en la escuela, en términos curriculares, podemos afirmar que se trata del espacio que Edith Litwin definía como “en el borde del currículum”, un territorio algo lábil que transita entre disciplinas que se niegan tercamente a reconocer sus parentescos y entre prescripciones curriculares que solo hilvanan tenuemente puntadas de multi, intra, inter. Entonces, para abordar el arte

en la escuela, es necesario recurrir y poner en relación saberes producidos en diferentes campos del conocimiento: la didáctica general, las didácticas de arte, la didáctica de las ciencias sociales, la tecnología educativa, la filosofía, la estética y la ética; la teoría del arte, la historia del arte, la psicología, la museología, la comunicación, el diseño.

Este libro es el resultado de numerosos encuentros, diálogos, intercambios –simbólicos y materiales– entre teorías y prácticas, maneras de decir, de pensar y de hacer, algunas muy viejas y algunas nuevísimas. Una sólida y potente idea cobija, orienta y sostiene la conversación: "El arte como experiencia". Hacia 1934, y como respuesta a las concepciones espiritualistas del arte, el filósofo norteamericano John Dewey postulaba una noción de "experiencia estética" que relaciona el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con la actividad y con la creación. Para Dewey, el arte no es algo lejano, esotérico, sino que tiene una función en nuestras vidas. El arte es una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción. Las experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida mejor, más digna, más inteligente, más justa.

Esta noción corre el eje de la cuestión del arte desde las obras hacia los sujetos creadores y el hacer:

> El arte es una cualidad del hacer y de lo que ya se ha hecho. Solo exteriormente puede ser designado con un sustantivo. En realidad es de naturaleza adjetiva, puesto que se adhiere a la manera y contenido del hacer. […]
>
> El producto del arte –templo, pintura, estatua, poema– no es la obra de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras, ordenadoras (Dewey, 1934: 241).

Postular el arte como experiencia en la escuela, implica continuar desmontando lentamente su carácter elitista para situarlo al servicio de lo humano y su sensibilidad. Implica aunar en la enseñanza intelecto y emoción, sentimientos y razón, poniendo en acción todos los sentidos y el cuerpo, el cuerpo que juega, que late, y que también duele. Se trata de un arte no solo para chicos talentosos, artistas considerados dotados o los intelectuales críticos de arte, porque para Dewey *todas* las personas están en condiciones de participar de experiencias estéticas.

Así, concebir el arte como experiencia en la escuela significa conocer y crear actividades, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoque de modo genuino

a la construcción de sentidos propios para repensarse y recrearse individual y colectivamente a través del arte. Los proyectos que se relatan, destacados en el índice y en el desarrollo de los capítulos, han sido escogidos por su potencia para “iluminar”, y quizás inspirar, prácticas de enseñanza que participan de esta perspectiva. Y amplificando la idea de experiencia, este libro es también el resultado del diálogo y la colaboración de colegas que desempeñan su tarea profesional en instituciones desde las que aportan sus perspectivas y reflexiones singulares, únicas. Marcelo Gómez, desde su comprometida y original labor diaria en la enseñanza de arte en una escuela para chicos sordos e hipoacúsicos; Valeria Traversa, que audazmente y un poco a contramano de los tiempos, desarrolla un exitoso proyecto de grabado con adolescentes; Delma Rodríguez, que transita el vertiginoso campo de innovación en las artes mediales y la formación docente en espacios virtuales, y Mariana Luterstein, que brinda su mirada crítica, experiencial y poética desde el museo de arte.

Por último, estas páginas son una invitación a redescubrir, encontrar, recuperar y poner en valor lo mejor de nuestras tradiciones y legados en relación con el arte en el día a día escolar. Una invitación a reflexionar, desde nuevos marcos conceptuales, acerca del lugar del arte y su estrecha vinculación con otras enseñanzas y con la construcción activa de una ciudadanía democrática e inclusiva. Una insistente invitación a delinear, probar, componer, imaginar, inventar… porque de esto se trata la enseñanza y porque esta es, ante todo, una “obra en construcción” que solo se completará en el encuentro con las experiencias estéticas de ustedes, lectores/creadores.

# 1. EL ARTE COMO EXPERIENCIA

Desde los inicios de nuestros sistemas educativos las “bellas artes” forman parte de la vida escolar y de la enseñanza más allá de las clases destinadas específicamente a la formación artística de los estudiantes.

En la actualidad también, numerosas prácticas, nociones y producciones, ligadas al campo que ahora denominamos artes plásticas y visuales, desbordan ampliamente su espacio curricular específico y constituyen una parte sustantiva del día a día escolar.

Se trata de espacios, actividades, procesos, obras, materiales, modos de ver y de hacer en relación con el arte que se encuentran fuertemente arraigadas, que cuentan con un alto grado de naturalización y que, sin embargo, son escasamente estudiados desde una perspectiva didáctica general.

Como punto de partida para abordar esta cuestión resulta primordial establecer, o al menos debatir, qué entendemos por arte, dónde hay arte, qué significados y sentidos le atribuimos individual y colectivamente. Hoy, la variedad de los lenguajes artísticos, las innovadoras estrategias de producción, los cambios en las configuraciones del arte y la cultura, las nuevas perspectivas teóricas y las discusiones acerca de las funciones que nuestra sociedad le asigna al arte, nos desafían a revisar supuestos, conceptos, ideas y prácticas.

Desde el punto de vista educativo, cobran fuerza las discusiones acerca de qué tipo de saber es el arte, cuál es su valor formativo, qué relación existe entre el arte y otro tipo de conocimientos que transmite la escuela.

El análisis de las profundas rupturas y nuevos paradigmas que se produjeron en el siglo XX y una aproximación al arte contemporáneo nos permiten expandir las definiciones y ámbitos de acción. Asimismo, la noción filosófica de “experiencia estética” postulada por John Dewey, nos brinda un sólido andamiaje conceptual para incorporar a la discusión los procesos creativos y los sujetos como creadores situados social y políticamente.

Desde estas perspectivas, es posible reconocer, legitimar y potenciar el papel formativo que el arte ya tiene y al mismo tiempo postular a la escuela –en su sentido más amplio– como el ámbito por excelencia para imaginar y plasmar experiencias con el arte y en el arte ligadas fuertemente a lo vital, a la construcción identitaria, la expresión, la producción y el conocimiento.

En este sentido, pasan a ocupar un lugar de privilegio los componentes

sensibles, visibles, materiales de la enseñanza y cobran interés formas de representación no lingüísticas frecuentemente postergadas por la primacía de las palabras. Así, elementos constitutivos de la enseñanza como el espacio físico, libros de texto, materiales didácticos, recursos digitales se constituyen en magníficas oportunidades para propiciar experiencias estéticas.

Pero el eje central de estas experiencias son nuestros estudiantes, con sus gustos, sus ideas, sus maneras de ver, interpretar y representar el mundo. Abordar el arte como experiencia en la escuela implica enseñar a los chicos, chicas y jóvenes a crear con sentidos propios, conectados consigo mismos pero a la vez involucrados con su entorno y con los otros; implica además asumir el reto de formarlos para que sean receptores lúcidos, críticos, curiosos, informados, deseantes y capaces también de vibrar de emoción.

## DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ARTE

En el año 1913 el artista francés Marcel Duchamp (1887-1968) colocó una rueda de bicicleta sobre un banquito de cocina y, junto con la rueda, echó a andar una pregunta que aún hoy sigue rodando: ¿esto es arte?

Durante siglos, los cuadros enmarcados y colgados en la pared y las esculturas en sus pedestales habían sido los referentes casi unívocos para la palabra “arte” en el mundo occidental. La delimitación del campo artístico atendía no solo a las piezas que lo constituían sino también a los modos de contemplar, apreciar y gozar del arte. *Rueda de bicicleta* planteó a principios del siglo XX una dificultad: los parámetros estéticos convencionales, que se utilizaban hasta ese momento, resultaban inútiles para mirar o comprender este artefacto.

Objetos industriales, de uso común, como un secador de botellas y el ya famoso mingitorio –denominados *ready made* hacia 1915–, cuando son exhibidos en un contexto artístico, incitan a cuestionarnos acerca de las cualidades sensibles de una obra de arte. Marcel Duchamp explica que en estas obras lo que se ve no es lo más importante, él ha elegido estos objetos justamente por su “indiferencia estética”, es decir que no poseen ninguna cualidad estética notable, no portan ningún atractivo particular, no hay ninguna evidencia intrínseca, propia de la obra, que nos permita otorgarle el estatuto de arte.

Mientras que para el arte “tradicional” el placer estético reside en una experiencia fuertemente ligada al placer sensorial, este enfoque trae la noción de un placer racional. Así, la conjunción entre sensibilidad y concepto articulan una nueva perspectiva de arte tanto para los creadores

como para los espectadores. Esta cuestión abre paso a un nuevo paradigma (Gyldenfelt, 2008).

El filósofo y crítico de arte Arthur C. Danto (n. 1924), marca otro hito para la ruptura con las normativas artísticas del arte académico, y la perspectiva de las bellas artes: *Caja de jabón Brillo (Brillo Box),* obra de Andy Warhol (1928-1987) del año 1964. La obra consiste en una serie de cajas confeccionadas con prismas de madera pintadas y serigrafiadas con colores acrílicos, de 50 x 50 x 38 cm en las que se reproducen el logo y las descripciones del envase del jabón: “24 paquetes gigantes”, “esponjas con jabón resistentes al óxido”, “saca brillo al aluminio rápido”.

No hay nada que distinga en apariencia *Brillo Box* de las cajas de jabón del supermercado. Entonces, si son aparentemente iguales, ¿por qué las cajas de Warhol son una obra de arte y las que yo tengo en mi lavadero no? ¿Cuál es la diferencia entre una obra de arte y una mera cosa?

Según explica Danto en su libro *La transfiguración del lugar común*, estas cajas, han sido desligadas de su función, y ocupan ahora otra entidad al ser presentadas como obras de arte en el marco de una exhibición. Se trata de objetos que han ingresado a un nuevo contexto. Si bien son indiscernibles en términos de percepción, no lo son en términos de interpretación. Es necesario entonces hacer un giro desde la experiencia sensible hacia el pensamiento. Una obra de arte requiere de un esfuerzo de interpretación, mientras que una cosa no.

La concepción enunciada por Danto tiene importantes consecuencias para el campo de la educación, esta manera de entender la obra de arte requiere un nuevo tipo de espectador que pueda desarrollar competencias interpretativas que remiten a la historia del arte, las teorías del arte, la filosofía.

En el pasado han surgido y se han desarrollado múltiples formas de arte, algunas sensibles o “retinianas”, como las denominaba despectivamente Duchamp, otras conceptuales vinculadas necesariamente a su interpretación. Theodor Adorno (1903-1969), filósofo alemán, máximo representante de la escuela de Frankfurt, señalaba en su última obra del año 1969, *Teoría estética*:

> Ha llegado a ser evidente que nada referente al arte es evidente, ni en él mismo, ni en relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia. En arte todo se ha hecho posible, se ha franqueado la puerta a la infinitud y la reflexión tiene que enfrentarse a ello (Adorno, 1980: 9).

El siglo XX inicia una época de profundos cambios y nuevos paradigmas para abordar el hecho artístico, en este contexto, cobra fuerza una

pregunta que nos resulta muy afín: ¿los dibujos que realizan los niños y las niñas desde muy temprana edad, son arte? En el año 1887 Corrado Ricci (1858-1934) publica en Italia *L'arte dei bambini* e instala la polémica sobre si considerar arte o no a este tipo de creaciones. Ricci, especialista en cuestiones de historia del arte, arqueología y museología, exploró e investigó la cultura infantil y fue quien reconoció, por primera vez en la historia, que el dibujo infantil posee un encanto especial que lo sitúa muy cerca de la expresión artística. Sostenía que el niño no representa lo que ve sino lo que sabe y recuerda, dibuja lo que más le impacta o interesa, pone su atención en los detalles, las particularidades y sus impresiones momentáneas. Para Ricci, la representación gráfica infantil no constituye un problema óptico sino una cuestión mental, emotiva (Effland, 1990; Genari, 1997).

En sintonía con los desarrollos de la psicología, la pedagogía y las nuevas definiciones de infancia, las vanguardias artísticas "históricas" –de las primeras décadas del siglo XX– asumen la defensa del arte infantil. Todos los aspectos que hasta entonces habían sido considerados negativos, como la espontaneidad, la emotividad, la soltura del trazo, ver el mundo sin ataduras ni preconcepciones esteticistas, comienzan a ser valorados y definidos como pertenecientes al campo artístico. El artista y educador vienés Franz Cisek (1865-1946), vinculado al movimiento de la Secesión vienesa, fue uno de los muchos que tomó como inspiración las creaciones infantiles y sostuvo enfáticamente que los niños eran artistas. En el año 1908 participó de una exposición en Viena en cuya entrada se expusieron numerosas obras infantiles de su colección, otorgándoles así el estatuto de obras de arte. A más de cien años, este debate sigue en pie. ¿Todas las expresiones infantiles son arte? ¿Todas las creaciones de niños y niñas tienen el mismo valor? ¿Es posible hablar hoy de "un" arte infantil?

## Definiciones en contexto. El arte contemporáneo

Hasta aquí, resulta evidente que la perspectiva histórica es fundamental para alcanzar una definición de arte. Pero también es requisito establecer un marco referencial espacial, territorial, sociocultural para abordar la cuestión. Las teorías y perspectivas acerca de qué es arte, qué no lo es, qué arte valoramos y por qué, han estado atravesadas fuertemente por el pensamiento eurocentrista. Desde el Renacimiento, la cultura europea occidental estableció su identidad a partir de su diferenciación con lo que no es, con lo que no quiere ser, definiendo como arte primitivo, arte exótico o arte ingenuo las creaciones no europeas. Esta mirada implicó también etiquetar como "arte" a artefactos, acciones y representaciones que

obedecen a otras lógicas e intenciones en sus propios contextos (usos rituales, ceremoniales) y a desestimar otros, por ejemplo las visiones de la estética clásica japonesa incluyen los jardines, la caligrafía, las espadas y la ceremonia del té (Berger, 2000; Feeland, 2003).

Si bien nociones como primitivismo y exotismo para referirse al arte no europeo ya están en desuso, algunas categorizaciones como "arte latinoamericano", "arte australiano", "arte africano" –que amontonan y homogeneizan una amplísima variedad de expresiones– aún se utilizan y circulan como potentes estereotipos en los medios de comunicación que consumen habitualmente nuestros estudiantes.

El escritor mexicano Juan Villoro (1956) da cuenta, mordazmente, de esta situación en su cuento "Amigos mexicanos". En este relato de ficción, un periodista norteamericano quiere establecer "un contacto fragoroso con el verdadero país de Frida", y para esto contrata a un colega mexicano:

> Me contrató como su contacto hacia lo genuino. Pero me costó trabajo satisfacer su apetito de autenticidad. Lo que yo le mostraba le parecía o bien un colorido montaje para turistas, o un espanto sin folklor. Él deseaba una realidad como los óleos de Frida: espantosa pero única. No entendía que los afamados trajes regionales de la pintora ya solo se encontraban en el segundo piso del Museo de Antropología o en rancherías extraviadas donde nunca eran tan lujosos ni estaban tan bien bordados. Tampoco entendía que las mexicanas de hoy se depilan el honesto bigote que a su juicio convertían a F. K. en un ícono bisexual (Villoro, 2008: 80).

En este sentido, son numerosas las manifestaciones artísticas contemporáneas que exponen fuertes cuestionamientos y posicionamientos críticos ante cualquier supremacía artística o cultural. En la escena artística actual, son múltiples las expresiones que abordan aspectos identitarios, territoriales, culturales, políticos, étnicos, comunitarios, de género. A modo de ejemplo, en el año 2010, en el marco de las celebraciones por el Bicentenario de la República Argentina, se desarrolló la muestra titulada *Mujeres 1810-2010* (1). La exposición indaga y problematiza la historia de las mujeres a través de testimonios históricos y numerosas obras de artistas contemporáneos que abordan el tema desde la belleza, la ironía o la provocación. En el sector destinado al Trabajo, una serie de obras trata la invisibilidad de las tareas domésticas, allí se expuso *Tejedora* (2005) de la artista Liliana Porter (n. 1941), perteneciente a la serie *Trabajos forzados*. La obra presenta sobre un estante blanco la figura diminuta de una tejedora sentada encima de un pequeño cubo de madera. Ella sostiene dos agujas y un ovillo de lana roja con el que va conformando un enorme género que, en relación con ella, es como un mar rojo. Debido a la escala y

a la desproporción entre la pequeña señora y su gigantesco tejido, en esta exquisita pieza la labor manual, rutinaria, adquiere la envergadura de una hazaña.

**Figura 1:** Liliana Porter, Tejedora (2005), perteneciente a la serie *Trabajos forzados*.

Hoy asistimos a un ensanchamiento del territorio artístico que avanza con la exploración y apropiación de ámbitos y prácticas que trascienden el arte visual propiamente dicho. Los géneros y disciplinas se mezclan, interaccionan, dialogan más allá de toda norma. En este contexto, son muchas las obras de arte contemporáneo que nos desafían a comprender por qué las consideramos arte, qué es el arte, qué significa y por qué lo estimamos. Muchos casos nos generan desconcierto e incertidumbre, muy especialmente desde nuestra tarea como educadores.

El artista británico Damien Hirst (n. 1965), que trata en su obra el tema de la muerte, cobró notoriedad con su serie denominada *Historia natural* en

la que se exhiben vacas diseccionadas con sus terneros, ovejas, cebras y otros cadáveres de animales. Es uno de los artistas vivos más cotizados del mundo, su obra más famosa *La imposibilidad física de la muerte en la mente de alguien vivo* (1991), es un tiburón tigre exhibido en una gigantesca vitrina en formol (en el año 2006 entró en descomposición y fue reemplazado). El artista brasileño Eduardo Kac (n. 1962) indaga las relaciones entre el arte y la ciencia con sus experiencias de "arte transgénico". Mediante el uso de técnicas de ingeniería genética logra transferir material de una especie a otra. Así en el año 2000 logró inocular en una coneja un gen fluorescente de una medusa del Pacífico, la coneja "Alba" es blanca y de ojos rosados, pero cuando se la somete a la luz se torna color verde y brilla en la oscuridad. ¿Esto es arte, esto es ciencia, resulta lícita esta manipulación, cuál es su sentido? ¿Qué papel desempeña el mercado del arte en estas consideraciones?

Ante la variedad de soportes, actos, acciones, enunciados, eventos definidos como arte contemporáneo ¿cuál es el límite, hay algún límite? ¿Todo es arte, cualquier cosa puede ser una obra de arte? Según Elena Oliveras, la incorporación conceptual, interpretativa por parte del artista o de los espectadores, no son motivos suficientes para otorgar el estatuto de obra de arte.

> ¿Podríamos afirmar efectivamente que no hay límites? ¿Acaso todo es o puede ser arte? Si es verdad que todo es arte, nada es arte, podríamos decir también. Deberíamos aceptar quizá la existencia de ciertos límites, principalmente los que bordean la ética (aceptada)" (Oliveras, 2005: 65).

En nuestros días, para hablar de arte, resulta imprescindible además analizar, en profundidad, el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que están modificando nuestra relación con lo real y generando nuevos modelos de pensamiento y de acción. Las TIC están configurando espacios y herramientas no solo para la producción y circulación de arte, sino también para el desarrollo del conocimiento y la imaginación (Ferrés, 2000; Buckinham, 2008).

La pregunta ¿qué es el arte?, o a qué nos referimos cuando decimos arte, no tiene una respuesta única y sencilla. El concepto de arte cambia con el tiempo, las obras de arte son expresiones de los diferentes modos culturales de la historia humana. Las definiciones del campo del arte no son atemporales, están siempre unidas a un contexto y a una ideología. No es posible establecer una definición universal de arte, hoy la tarea de definir qué es arte nos sitúa ante un campo abierto y en continua reorganización.

Las teorías acerca del arte postulan marcos explicativos que nos ayudan a dar sentido a este fenómeno. Pero estos enunciados tampoco son

neutrales; producen consecuencias prácticas en nuestra valoración, guían nuestras consideraciones, determinan nuestra comprensión e introducen nuevos elementos en la cultura y en nuestros legados formativos a las generaciones futuras.

## EL ARTE EN LA ESCUELA: DE LO SUBLIME A LA EXPERIENCIA COTIDIANA

El arte y la educación estética de las jóvenes generaciones fue desde los inicios de nuestros sistemas educativos una cuestión de interés. Desde la configuración de los Sistemas Nacionales de Enseñanza –fines del siglo XIX y principios del siglo XX–, la escuela estableció como uno de sus fines la "formación estética" de los niños entendida en un sentido amplio, vinculada a la formación moral, espiritual, y no necesariamente ligada al desarrollo específico de habilidades artísticas.

El concepto "educación estética" surge hacia el último decenio del siglo XVIII con las ideas del poeta y dramaturgo alemán Friedrich Schiller (1759-1805). Este pensador aborda en su célebres *Cartas sobre la educación estética del hombre*, escritas al Príncipe de Augustenburg a partir de 1793, el problema de la belleza desde una perspectiva que por primera vez analiza la formación del hombre. En estas, su autor observa que solo es posible alcanzar la libertad por medio de la belleza y destaca su interés por el interior del hombre y su formación (Gennari, 1997).

En el ambiente cultural europeo de fines del siglo XVIII y siglo XIX, Schiller destacaba la importancia de una educación estética firme como única vía para conducir a la maduración espiritual completa de la razón y de la moral, del gusto y del sentimiento, propios del hombre estético. La dimensión estética compromete la vida de los individuos y de la comunidad, influye en toda forma de vida y en todo momento de la historia, trazando así un universalismo estético, expresión de armonía entre la ley y la naturaleza. Es la "belleza" la auténtica garante de la moralidad. Con Schiller, se crea un nuevo paradigma según el cual solo la educación estética puede formar al hombre completo y sacar a la superficie la humanidad que habita en él.

Hacia el siglo XIX, en Europa, el éxito de la sociedad industrial comienza a ser criticado como causante de la ruptura entre las necesidades materiales y las espirituales. En Inglaterra, John Ruskin (1819-1900) postuló los valores del arte como una respuesta a esta crisis, en el arte encontraba el medio para mantener el equilibrio entre el progreso material y espiritual. Crítico de arte graduado en Oxford, fue un prolífico autor, su estilo literario agradaba al público victoriano, quien encontraba en sus trabajos sobre arquitectura y pintura europeas una lectura informativa y a la

vez moralmente edificante. Ruskin entendía el arte como una imitación de la naturaleza que debía estar marcada por el goce. Pero además, las grandes obras de arte también debían tener una finalidad moral, que se hace presente cuando el arte enaltece a Dios. El objeto artístico genera placer, pero su fin último es manifestar el espíritu creativo del universo. Por lo tanto, todo gran arte es también religión.

La función de la educación estética es ayudar a las personas a percibir las bellezas de la obra divina en el universo material. Pocos pueden recibir el don de la invención y esto no se puede enseñar ya que es un don divino, pero la percepción en cambio sí puede enseñarse. John Ruskin sostenía que las cualidades estéticas del entorno constituyen un aspecto importante en el desarrollo del gusto, entendido como "la preferencia instantánea que sentimos por el objeto noble frente al innoble". El desarrollo del gusto era un componente fundamental en la educación del niño para convertirlo en un adulto civilizado (Efland, 2002).

A la luz de estas influencias, en las escuelas la educación estética de los niños se desarrollaba a través de numerosos dispositivos entre los que se destacaban el espacio escolar y los libros de texto. Así, en los edificios escolares, se promovía la exhibición en las paredes de obras de pintores renacentistas y realistas con el fin de desarrollar en los estudiantes los valores del patriotismo, la compasión, la piedad y la belleza.

En esta dirección, vale como ejemplo el libro para tercer grado *Un buen amigo* (1934), del pedagogo uruguayo José H. Figueira (1860-1946) que incluye, además de los dibujos que ilustran las lecturas, fotos en blanco y negro de pinturas de escenas costumbristas o paisajes de autores como Bartolomé Murillo (1617-1682), Jean-François Millet (1814-1875) y Léon Barillot (1844-1929). Se trata de veinticuatro láminas, intercaladas entre los textos y los ejercicios, cada una de las cuales ocupa una página entera. Hacia el final del libro, en las "sugestiones" para la enseñanza, en el apartado "Estudio de láminas y cuadros", se explicita para el docente qué función cumplen las imágenes y cómo utilizarlas con los alumnos:

> Las láminas o copias de cuadros célebres que se intercalan en esta serie de libros no solo tienen por objeto ilustrarlos, sino principalmente habituar a los educandos a observar la *forma* y el *asunto* de dichas obras. Con esto se aumenta el interés natural del niño por la lectura y se desenvuelven sus aptitudes estéticas y los sentimientos altruistas. Utilícense dichas láminas para los ejercicios de conversación de los alumnos entre sí y con el maestro. La cultura artística tiene gran valor social y moral, *porque fortifica las tendencias altruistas y da empleo saludable a las actividades emocionales.*
>
> Y como la voluntad suele depender más del sentimiento que de la razón (al menos hasta la edad de 40 años), resulta que todo lo que

> contribuye a ennoblecer la vida emocional tiende a mejorar la conducta (Figueira, 1934: 292).

Aún hoy, a pesar de los cambios descritos en el campo del arte, es posible reconocer en los discursos y prácticas educativas las profundas huellas y legados de esta perspectiva (Aguirre, 2005; Arriaga, 2010).

Entre estas herencias se destaca:

- La presentación del arte como algo sublime y por consiguiente sus espacios de exhibición como sagrados.
- La centralidad de la belleza como la cualidad estética suprema.
- El valor fundamental de la mimesis, es decir el parecido de la obra con lo representado.
- La idea del artista como genio y la capacidad para el arte como un talento o un don que solo unos pocos poseen.

## John Dewey, las "cosas etéreas" y las "criaturas vivientes"

Hacia principios del siglo XX, y en respuesta a las visiones espiritualistas del arte, el filósofo norteamericano John Dewey postulaba una noción de "experiencia estética" que vincula el arte con lo cotidiano, con la actividad, con la creación.

John Dewey (1859-1952) fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos desde el decenio de 1890 hasta su muerte, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica. Partidario de las ideas liberales, para él, la educación debía representar la vida presente y formar individuos abiertos, emprendedores e inquisitivos que sustentaran la vida democrática. Sus escritos abarcan cuestiones de epistemología, educación, teoría política y estética.

En su obra *El arte como experiencia* (1934), considerada una de las principales de la tradición estética norteamericana, Dewey sostiene que la educación estética es imaginación consciente, se trata de la formación de un hombre racional que no ha perdido la perspectiva de lo imaginario. Este libro propone un giro fundamental en los modos de abordar y definir el lugar del arte en la sociedad y en la educación. Hoy sus postulados continúan vigentes y adquieren cada vez más interés en el marco de los debates didácticos contemporáneos.

En *El arte como experiencia* Dewey sostiene la necesidad mover el eje de la discusión desde las piezas de arte prestigiosas hacia la experiencia humana que hay en ellas:

> la obra de arte se identifica a menudo con la existencia del edificio, del libro, de la pintura o de la estatua, independientemente de la experiencia humana que subyace en ella (Dewey, 1934: 3).

La categoría de Arte, con mayúsculas, arte clásico, la noción de Bellas Artes, separa a las obras de sus creadores y también de sus espectadores:

> Cuando un producto de arte alcanza una categoría clásica se aísla de algún modo de las condiciones humanas de las cuales obtuvo su existencia, y de las consecuencias humanas que engendra en la experiencia efectiva.
> Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética.
> Además, la perfección misma de esos productos, el prestigio que poseen a causa de una larga historia de indiscutible admiración, crean convenciones que obstruyen una visión fresca (Dewey, 1934: 3).

Por esto, critica enfáticamente las visiones que ubican al arte en pedestales con halos de espiritualidad e idealismo que lo alejan de las personas comunes. John Dewey propone restaurar esta relación:

> Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia (Dewey, 1934: 4).

Así, desde su teoría estética, intenta conectar las cosas más “altas e ideales” de la experiencia con sus raíces vitales básicas, con la vida común que compartimos con todos los seres vivientes.

Sin embargo, esta idea de vincular el arte con la experiencia humana común genera hostilidad, en la sociedad persiste el desprecio por el cuerpo, el temor a los sentidos y la oposición entre la carne y el espíritu:

> Generalmente hay una reacción hostil a la concepción del arte que lo conecta con las actividades de la criatura viviente en su medio. […] Solamente porque esa vida es generalmente raquítica, abortada, perezosa, o se lleva pesadamente, se mantiene la idea de que hay un antagonismo entre los procesos de la vida normal y la creación y el goce de las obras de arte (Dewey, 1934: 31).

Esto se debe a razones históricas pero también políticas, la vigencia de esta oposición entre lo “espiritual” y lo “material” convierte en una carga opresiva lo que podría ser una vía para ejecutar “ideas liberales”. Siempre existen formas materiales para que lo ideal pueda encarnarse, ejecutarse;

al negar la posibilidad de realización práctica, los ideales de las personas permanecen solo como vagas aspiraciones.

Desde esta perspectiva, el arte tiene una función en nuestras vidas, no se trata de algo lejano o esotérico. El arte es para John Dewey una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción; es un agente de experiencia estética y no solamente un material de estudio o análisis.

La experiencia estética no se confunde con la técnica que utiliza el artista, ni con las que utiliza el destinatario que disfruta de la obra de arte. Para Dewey, todo conocimiento auténtico depende de la autocreación del sujeto originada por su propia creatividad. La acción creativa es una interacción con el medio que nos modifica, desde los dibujos infantiles hasta las creaciones de Rembrandt exigen una adaptación activa al material externo que implica una modificación del individuo para incorporarlas a una visión y expresión individuales (Genari, 1997; Feeland, 2003).

Las experiencias estéticas son así manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna e inteligente. No solo los artistas considerados dotados o los intelectuales críticos de arte, todos estamos en condiciones de participar de experiencias estéticas.

Asumir el arte como experiencia en la escuela, implica desmontar una serie de mitos y prejuicios que aún muchos años después de la publicación de esta obra, continúan circulando. El arte forma parte de la vida cotidiana de la escuela y es un modo de conocer el mundo en el que intervienen las emociones, pero también la razón y el cuerpo. Es un campo de conocimiento, de ideas, conceptos, pero también de materiales, herramientas, lugares concretos y en el que los sujetos y sus acciones creativas tienen un rol prioritario.

Entonces, concebir el arte como experiencia significa diseñar actividades, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte.

## EL ESPACIO ESCOLAR Y LAS PAREDES DEL AULA

Además de los encuadres establecidos curricularmente para la formación artística, la vida escolar y las prácticas de enseñanza ofrecen numerosas oportunidades y ámbitos para propiciar experiencias estéticas en un sentido deweyniano. Entre estas se destacan las que brindan dos componentes sustantivos e ineludibles de la tarea educativa: el espacio

escolar y los materiales para la enseñanza.

Cerremos los ojos por un instante y recordemos las paredes de nuestras escuelas. Hojas de árboles secas en otoño, flores de papel en primavera, veinticinco dibujos exactamente iguales, veinticinco dibujos todos distintos entre sí, instructivos para combatir la pediculosis, mapas, carteles con reglas ortográficas, relojes, calendarios, láminas de revistas, cuadros de próceres y batallas, fotografías componen a diario una particular exhibición. Y esto nos resulta tan habitual, es tan obvio que estén allí, que por lo general no constituyen un problema o un tema de reflexión; sin embargo este entorno inmediato es un aspecto en el que vale la pena detenerse.

La enseñanza es una tarea compleja en la que participan componentes simbólicos, intangibles; pero en la que también intervienen elementos físicos, materiales, corpóreos. Esta tarea se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta. Se trata de entornos dotados de tradiciones, sentidos, intenciones y por lo tanto no son neutrales.

Pero además, las paredes de la escuela constituyen el soporte físico por excelencia de las intervenciones, modificaciones, acciones sobre el espacio de quienes lo utilizan diariamente, los docentes y los estudiantes. Las paredes en tanto portadoras y a la vez productoras de las marcas, de las huellas de la actividad escolar, llaman la atención sobre la realidad física, son un itinerario formado por signos esparcidos, una invitación a traspasar el plano de la representación para acercarnos a otros lenguajes y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y los múltiples modos de expresión y pensamiento del campo del arte.

Se trata de un dispositivo didáctico potente que puede ser aprovechado para ampliar los horizontes de la escuela y que podría llegar a configurar “espacio de resistencia”, refugio para la imaginación ante el aluvión de imágenes publicitarias o representaciones estereotipadas que impone el mercado. De esta manera, el espacio escolar conlleva posibilidad de convertirse en agente promotor de experiencias estéticas.

## Los edificios escolares: el espacio arquitectónico y el ambiente dispuesto

Los edificios escolares cuentan con dos elementos principales: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos elementos interactúan pero poseen diferentes funciones y características. La instalación arquitectónica brinda el lugar donde se desarrollan todas las interacciones entre las personas, establece el espacio básico del entorno y

organiza tanto el acceso a los espacios externos como a los recursos. La instalación arquitectónica determina las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura. Este componente constructivo ofrece también calidades espaciales como la textura, el color, los niveles, volúmenes, suavidad y dureza. En algunos casos los diseños de instalación incluyen el mobiliario, que puede ser fijo o movible (Loughlin y Suina, 1997).

El entorno arquitectónico constituye un marco fijo y suele mantenerse inmutable a lo largo de un año escolar; es el espacio dentro del cual el docente establece el entorno o ambiente "dispuesto". Al iniciar un ciclo lectivo el docente cuenta con la instalación arquitectónica y conjuntamente con su grupo de alumnos va realizando una ocupación particular de ese espacio. Las paredes de la escuela constituyen el soporte físico por excelencia de las intervenciones, modificaciones, acciones sobre el espacio de quienes lo utilizan diariamente, docentes y alumnos.

Todas las aulas, a pesar de sus singularidades, comparten ciertos elementos y maneras de conformar el espacio que se explican por su función, en las paredes se observan las marcas, indicios, de las tareas que se realizan en esos espacios (registros de los contenidos de enseñanza, de las actividades grupales, de las conmemoraciones, etc.); por los orígenes institucionales y configuraciones históricas comunes y por prácticas docentes habituales, "tradiciones", que propician que –de forma más o menos consciente– se repitan determinados usos y modos de hacer en la escuela.

## Las elecciones estilístico/didácticas

Pero además de los componentes comunes, la investigación y el estudio de casos en profundidad han permitido reconocer numerosas diferencias y maneras singulares de concebir el espacio dispuesto en la escuela.

Al estudiar las paredes de las aulas en diferentes escuelas, se observa que estas evocan imágenes, promueven deseos, facilitan determinadas actitudes en desmedro de otras, y esto se debe, en parte, a su materialidad. En las aulas se incorporan representaciones elaboradas con determinados materiales, formatos, técnicas de producción y se organizan de un modo particular en cada caso. En cada aula se observa que se han llevado a cabo determinadas "elecciones estilísticas". Por ejemplo, algunos maestros solo pegan en sus salones láminas de revistas pedagógicas, mientras que otros incluyen reproducciones de obras de arte. En algunos casos se incluye escritos con letra de los estudiantes y en otros con letras de computadora. Hay aulas que están totalmente abarrotadas de imágenes y carteles, mientras que otras se ven casi vacías. Hay docentes que

deciden colgar en el aula los trabajos de todos sus alumnos, otros deciden exhibir solo los mejores.

Pero en el marco de la escuela estas elecciones no son simplemente cuestiones de estilo o gusto. Estas elecciones se encuentran fuertemente ligadas a criterios, decisiones, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la vida escolar.

Por ejemplo, en la escuela primaria, en uno de los casos estudiados, la maestra decide colgar en las paredes trabajos en proceso y de todos los chicos. Para ella esta es una estrategia didáctica para abordar colectivamente el error. En otro de los salones analizados, predominan las láminas tomadas de revistas para niños o para docentes que refieren a las fechas patrias, en este caso prevalece la idea de las efemérides como eje para la enseñanza de las ciencias sociales y el espacio acompaña como un gran calendario escolar. En otro caso se observó en las paredes sobres, cajas y otros dispositivos que contienen consignas y actividades con diferente grado de dificultad para realizar en determinados momentos del día; hay aquí una manera de concebir el uso del tiempo y la no simultaneidad de tareas en la clase.

Son numerosos los talleres o aulas de arte escolares que exponen, además de producciones de los chicos, reproducciones de obras de artistas y avisos o folletos de exposiciones, hay en esta decisión una concepción de la enseñanza artística. En varias instituciones, en las que se enseña con el método de proyectos, el espacio dispuesto acompaña y forma parte de cada proyecto. Así las aulas llenan de lianas de papel *creppe*, de caminos de hormigas pegados en el suelo y monos de juguete colgando, o se convierten en cavernas oscuras a las que se debe ingresar con linterna para ver las pinturas rupestres realizadas por los chicos.

Lo que se ve en la escuela no son elementos ornamentales o imágenes decorativas elegidas al azar para llenar el espacio. En el ambiente dispuesto opera un mecanismo de “elección estilística/didáctica”, es decir un tipo de elección en la que decisiones y criterios estilísticos están vinculados a decisiones y criterios de índole pedagógico-didáctica (Augustowsky, 2005).

## Hacia una poética del espacio escolar

Se denomina “poética de la exhibición” a la práctica de producir significado a través del orden interno y la conjugación de componentes, separados pero relacionados, de una exhibición (Lidchi, 2003). El término “poética” se utiliza aquí en su significado original de hacer, fabricar, construir, también crear. Desde esta perspectiva, es posible avanzar hacia la definición de una “poética del aula”, entendida como una práctica de

producción de significado y sentido a partir de su disposición espacial.

No se trata solo de pensar y decidir acerca de qué tipo de representaciones se introducen en el aula sino de concebir el aula como espacio expositivo, las paredes como espacio de creación. Una creación colectiva en la que no solo importa el resultado sino también todos los pasos, decisiones, acciones y aprendizajes involucrados en su construcción. Docentes y alumnos son los curadores de esta exposición, una exhibición difícil, muy extendida en el tiempo y cuyos propósitos exceden ampliamente la simple contemplación. Implica pensar de modo transversal la educación estética y de concebir las paredes como aliadas en este propósito.

Se denomina “proceso de conformación” al conjunto de pasos o instancias que generan como resultado final lo que se observa en un momento determinado en las paredes del aula. En este proceso se distinguen diferentes momentos o instancias: diseño, producción, emplazamiento, uso y bajada.

*Diseño:* es la instancia de anticipación en la que se planifica y proyecta lo que se va a producir.

*Producción*: hace referencia al momento concreto de realización, escribir, pegar, dibujar.

En muchos casos el momento de diseño y producción van juntos.

*Emplazamiento*: es la instancia de colocar, colgar, en algunos casos se trata de clavar o instalar los elementos.

*Uso*: se refiere al momento en que los elementos ya están colgados y son explícitamente utilizados, consultados o referidos en el aula.

Por último, y como parte final del proceso de conformación se encuentra la *bajada*: este es el momento en el que se sacan, se quitan o se descuelgan los diferentes elementos, en algunas situaciones se tapan. En la mayor parte de los casos, la bajada se encuentra estrechamente ligada a nuevos emplazamientos. En cada una de las instancias descriptas intervienen distintos actores.

Las instancias y tareas involucradas en el proceso de conformación pueden preverse, planificarse en función de los propósitos de enseñanza. Así es posible decidir acerca de: a) el tiempo que se dedicará a cada etapa; b) cuál etapa se privilegiará y para qué; c) la cantidad y tipo de participación que tendrán los alumnos en cada una de las instancias; d) las características y contenidos de las representaciones (materiales, formatos, modos de tratamiento, tipo de discurso); e) la organización de las representaciones en el espacio (sintaxis: secuencias, repeticiones, elementos a destacar de forma aislada) y f) participación directa o indirecta de otros actores (por ejemplo padres, artistas, entidades comunitarias como museos, ONG, etc.).

Son infinitas las posibilidades si concebimos las paredes de la escuela como un espacio para la creación colectiva, como un desafío en el que debemos combinar contenidos y lenguajes usualmente escindidos, si las concebimos como un instrumento para transformar las aulas en un territorio de amarre subjetivo del día a día escolar. Y son múltiples también las hendiduras que podemos trazar en nuestras prácticas de enseñanza para desvelar otros modos posibles. Volvamos a imaginar ahora por un momento las paredes de nuestros salones de clase… estas prometen mundos.

## LOS LIBROS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA

Los materiales que empleamos para la enseñanza tienen en la actualidad numerosos formatos, organizaciones y soportes, pueden ser impresos o digitales. Pero todos tienen en común que expresan y comunican (de modo más o menos explícito) ideas pedagógicas, criterios didácticos, contenidos disciplinares.

Los libros de texto, las guías, los cuentos, las enciclopedias, los recursos digitales, son además la vía de entrada a la escuela de una enorme variedad de representaciones visuales y audio visuales. Si los analizamos teniendo en cuenta su vinculación con el arte, es posible observar que son canales de circulación de numerosas obras y otros contenidos relacionados con el arte y que muchos de estos esconden “tesoros” que por lo general subutilizamos.

### Enseñar es mostrar, el primer libro de texto ilustrado

Uno de los significados de la palabra “enseñar” es mostrar, exteriorizar, ilustrar. Aunque el concepto de enseñanza excede ampliamente las tareas de exhibir o exponer, este significado vincula la acción de mostrar, de hacer visible, con la transmisión y con la comunicación de ideas, valores.

En la actualidad resulta muy habitual la inclusión de imágenes en los materiales de enseñanza, las posibilidades tecnológicas facilitan su incorporación en los libros de texto y otros mediadores didácticos y posibilitan también la producción propia de impresos o recursos virtuales con representaciones visuales. Pero vale aquí recordar que esta idea y su puesta en práctica cuenta con más de tres siglos de tradición didáctica.

En el siglo XVII, en Europa continental, en el contexto de la reforma y la contrarreforma religiosa, el pastor protestante Juan Amós Comenio (1592-1670) escribe su libro *Didáctica magna* publicado por primera vez en checo en 1632 y en latín en 1657. Esta obra se presenta como un artificio para

resolver la necesidad de enseñar rápido y eficazmente mediante la búsqueda de un método natural. Comenio analiza el lugar de los sentidos en la enseñanza e indica que:

> debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos […]. Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia (Comenio, 1988: 110).

Durante 1653 y 1654, Comenio desarrolló una página ilustrada para enseñar latín que se publicó como un apartado de su obra *ópera didáctica omnia* (1657), este anexo fue el antecedente de *Orbis Sensualium Pictus* (2). Esta pequeña obra contenía de modo organizado imágenes de objetos acompañados por sus nombres y descripciones. Así, en este libro ilustrado se plasma la concepción comeniana del aprendizaje, su creencia de que nada entra al intelecto sin haber pasado antes a través de los sentidos y de que el aprendizaje depende de una adecuada base de experiencias (Bowen, 1967).

*El mundo sensible en imágenes* es considerado el primer libro de texto escolar ilustrado. Esta obra escasamente conocida en los países de lengua española, fue muy utilizada en la Europa anglosajona, tras su publicación en Nuremberg, en versión latina y alemana, se tradujo al inglés y a partir de ahí las traducciones y ediciones se multiplicaron. Autores como Johann W. Goethe lo recuerdan con agrado, evocándolo como uno de los libros con los que aprendió a leer (Benjamin, 1989). La obra se estructura en 152 capítulos que dan cuenta de la organización del conocimiento y de la percepción de la realidad de los hombres del siglo XVII. En el subtítulo Comenio señala que se trata de: “Imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida”, y en el prefacio señala que “es un breviario de todo el mundo y de la lengua toda”, y se refiere al libro como “nuestra pequeña enciclopedia de las cosas sensibles”.

El capítulo que abre la obra, es la “Invitación”, en el que el maestro se dirige al alumno para acompañarlo a recorrer el camino de la sabiduría y señala: “Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti […] nos iremos por el mundo y lo observaremos todo” (Comenio, 1993: 79).

Una de las innovaciones que incluye esta obra es el alfabeto onomatopéyico. Este “alfabeto vivo” propone relacionar cada letra con la

voz de un animal y se plantea como alternativa a los silabarios en uso en los que las letras debían aprenderse de memoria. Otros capítulos tratan sobre los saberes artesanales, las profesiones, los medios de transporte, las religiones, las plantas y los animales, el cuerpo humano, entre otras cuestiones.

Con la difusión de la imprenta y el acceso de poblaciones más amplias a los libros, se generan nuevas prácticas culturales relacionadas con la cultura escrita. *Orbis Sensualium Pictus* dedica varias páginas al libro, la imprenta, la librería, la biblioteca, el estudio. En esta época, la transmisión se desplaza del oído a la vista y de la palabra oral a la lectura de textos. En el capítulo XCVIII, "El estudio", Comenio describe:

> El estudio es el lugar donde el estudioso, separado de los demás, se sienta en soledad entregado a su afición; lee libros, que abre frente a sí en un atril, y de ellos va tomando en su libreta lo mejor o en ellos hace anotaciones, sea subrayando o al margen con un asterisco (Comenio, 1993: 185).

*El mundo sensible en imágenes* inaugura una concepción de la imagen como contenido de enseñanza, una imagen cuyo propósito es formativo en el marco de un libro de texto y a la vez destaca el "novedoso" lugar del sentido de la vista en el aprendizaje. Esta obra también instituye la noción (que aún persiste) de que es posible "conocer el mundo" o llevar el mundo al salón de clases a través de su representación gráfica, a través de la imagen.

## El arte en los libros y la literatura infantil

Los libros escolares incluyen una amplísima variedad de imágenes fijas. En algunos casos –como en el de ciertas ilustraciones, gráficos o esquemas–, las imágenes han sido concebidas específicamente para ser publicadas en un texto. En otras oportunidades, en cambio, las imágenes que se incluyen en los libros no fueron creadas para tal fin y, cuando se incorporan al libro, pierden o modifican una parte importante de sus atributos originales. Esto sucede especialmente en el caso de las obras de arte como las pinturas, instalaciones, arte público; sus reproducciones ocupan en los libros apenas unos pocos centímetros; así se pierde gran parte del impacto que generan sus medidas originales. Por otra parte, en los impresos se homogeneizan las texturas, se distorsionan los volúmenes y se modifican indefectiblemente los colores.

Pero además, al observar una reproducción se pierde algo de lo que emana el original, no sentimos la presencia de la obra, su cercanía física, su autenticidad. El filósofo Walter Benjamin (1892-1940) en su ensayo *La*

*obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica* (1936) denominó "aura" a esta calidad desaparecida:

> Incluso en la reproducción mejor acabada falta algo: el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra. En dicha existencia singular, y en ninguna otra cosa, se realizó la historia a la que ha estado sometida en el curso de su perduración. También cuentan las alteraciones que haya padecido en su estructura física a lo largo del tiempo, así como sus eventuales cambios de propietario (Benjamin, 1989b: 20).

¿Qué nos queda, entonces, de las obras originales, cuál es el sentido de reproducirlas en los libros escolares? Walter Benjamin, desde su posición marxista, destaca que las "nuevas" formas de arte que posibilitan la reproducción, como la fotografía y el cine, podrían contribuir a la emancipación humana promoviendo nuevos modos de percepción crítica. Desde esta perspectiva, las duplicaciones, reproducciones (podemos extenderlo a Internet) pueden ponerse al servicio de la divulgación de obras de arte y ser herramientas para desarrollar modos de ver no rutinarios para formar espectadores conscientes y reflexivos.

La inclusión y el uso de obras de arte en los textos escolares es una contribución a la democratización y ampliación del público de arte en dos sentidos: por una parte, pone a disposición de los estudiantes producciones culturales que durante siglos estuvieron destinadas solo a pequeños grupos (ya sea de expertos o de elites económicas); y por otra, posibilita la formación de, como dice Jacques Rancière, "espectadores emancipados".

Por otra parte, la literatura infantil cuenta con una larga tradición de artistas-ilustradores que con sus imágenes articulan el relato de las palabras o proponen otros. Las bibliotecas escolares tienen en sus fondos bibliográficos una colección, a veces desaprovechada, de ilustraciones que conforman una invitación a la fantasía, al encuentro con representaciones no miméticas de la realidad en las que todo parece posible. Diversidad de paletas de colores, técnicas, tipos de trazos, puntos de vista, planos, texturas visuales, organizaciones espaciales interactúan para contar historias. Las ilustraciones no solo acompañan el texto escrito, forman parte fundamental de este y los chicos lo comprenden muy bien.

Walter Benjamin era coleccionista de libros infantiles, en su ensayo "Viejos libros infantiles" (1924), al analizar la literatura infantil del siglo XVIII en Europa, señala:

> Aun en las obras más anticuadas y tendenciosas de esa época, un elemento suscita el interés: la ilustración. Esta se sustraía a la fiscalización de las teorías filantrópicas de modo que, rápidamente, los

> artistas y los niños se comunicaban por encima de la cabeza de los pedagogos (Benjamin, 1989a: 68).

Resulta sugerente la idea de conexión entre los niños y la ilustración de calidad que permite a los pequeños lectores dar significados propios, no unívocos, a los libros creados por adultos para la infancia.

La ilustración del libro infantil contemporánea es un campo en el que es posible encontrar maravillosas obras de arte con creadores como Istvan, Antony Browne, Isol, Alejandra Acosta, Silvia Francia, Marije Tolman. Ellos, entre cientos de otros, componen un universo imaginado que constituye uno de los primeros encuentros entre los chicos y la literatura, los libros y las maneras de ver el mundo diferentes a las propias.

Pero además, el libro es en sí mismo un objeto cuya materialidad permite abordar numerosos contenidos valiosos para la enseñanza. Así, por ejemplo, el proyecto “El libro de adentro hacia afuera (3)" propone tratar todos los elementos constitutivos del libro, entre los que se destacan aspectos de una disciplina escasamente tratada en la escuela: el diseño gráfico. Las tipografías, la caligrafía, su historia, su elección y su valor como un elemento constitutivo del mensaje, la disposición espacial del texto en relación con la imagen, la diagramación, los tipos de impresión son algunos de los aspectos que se trabajan en dos instancias: a) en la observación y el análisis de los libros de la biblioteca, y b) en el diseño y producción de un libro nuevo. Participan en este proceso ilustradores y diseñadores profesionales que enseñan y ayudan a los chicos con su producción, y simultáneamente dan a conocer el campo laboral del diseño.

## LOS SUJETOS DE APRENDIZAJE. DIBUJO INFANTIL, DESARROLLO Y ENSEÑANZA

Cuando los chicos inician su escolaridad, cuentan ya con varios años de experiencia como “miradores”. Desde que nacen, mirar constituye una manera de establecer vínculos con otros humanos y con el mundo exterior. A medida que van creciendo, los adultos u otros chicos, señalan, indican, instan a mirar objetos, personas, animales, pero también representaciones visuales y audiovisuales como ilustraciones, fotos, imágenes en la televisión y otras pantallas. De esta manera, se va implementando una enseñanza informal, desordenada pero persistente, que Román Gubern (2003) denomina “pedagogía espontánea” o “pedagogía blanda de la imagen”. Desde muy pequeños también, alrededor del año y medio, dos, los chicos comienzan a ensayar con alguna herramienta disponible (bolígrafos, lápices, crayones) y a ejecutar sus primeros trazos.

Las imágenes, tanto las propias como las que les ofrecen los adultos,

permiten a los niños conocer la realidad y comunicarse, les abren camino al pensamiento, a la imaginación, al deseo y a múltiples experiencias vitales; entre esas experiencias una de importancia central, el aprendizaje.

En los primeros años de vida, conjuntamente con el desarrollo del lenguaje, los chicos crean imágenes y al hacerlo hacen visible su particular modo de ser y de estar en el mundo, nos comunican su universo y también nos convocan a un diálogo para el que vale la pena estar disponible. Según Marisa Rodulfo, al dibujar, el niño se inscribe en el mundo y se hace metáfora de sí.

Por otra parte, para nuestra mirada "moderna", las creaciones infantiles revisten valiosas condiciones estéticas, les reconocemos cualidades formales como coherencia, equilibrio, frescura, originalidad. Tal como señala Goodnow (1981), poseen algo fresco y juguetón que constituye una fuente de puro placer. En tanto representaciones, comparten con las obras de arte la condición de ser signos propios, únicos y singulares. Signos que guardan semejanza tanto con el mundo objetivo al que aluden como con el subjetivo del que brotan, signos que expresan con fidelidad aspectos identitarios de cada chico, su interioridad. Formas vivas que contienen al niño en su dimensión singular, que encarnan sus experiencias, conocimientos y emociones.

Entonces, ¿estos dibujos pueden ser considerados arte? Como ya señalamos, las representaciones gráficas creadas por los niños se han denominado desde principios del siglo XX "arte infantil", su defensa como modelo estético fue asumida por artistas de las vanguardias históricas como Klee, Kandinsky, Picasso, Matisse, Gauguin (Hernández Belver, 2002). Sin embargo, estos valores no derivan, en el caso de los trabajos de los más pequeños, de un propósito estético o de su interés por la búsqueda de formas, sino que surgen como consecuencia de su modo particular de hacer y de ver. Al comienzo, la actividad gráfica concibe la forma visual como figurativa, necesariamente enlazada a la representación de objetos conocidos y significativos, y persigue una finalidad comunicativa.

En la escuela, maestros y alumnos protagonizan procesos de intercambio que se valen de numerosos lenguajes para la transmisión, adquisición, construcción de conocimientos y para la socialización escolar. Imágenes y palabras comparten, especialmente en los primeros años de escolaridad, ámbitos e intenciones de expresión y comunicación. Ambas son herramientas clave para el desarrollo y para la educación, así, imágenes y palabras se acompañan, complementan, y potencian en pos de la buena enseñanza.

Por esto, hoy a más de un siglo del inicio de las investigaciones sobre el arte infantil, siguen siendo pertinentes las motivaciones para estudiarlo, tanto para el campo de la enseñanza artística como para las prácticas de

enseñanza en general.

**Figura 2:** Nicolás (8 años), dibujo sobre el cuento: “La guerra de los yacarés”, de Horacio Quiroga.

El arte infantil, y más específicamente el dibujo infantil, configura un fenómeno vasto que se aborda como hecho estético, expresivo o comunicativo, como signo, como artefacto de cultura infantil, como conducta evolutiva y como una combinación de diferentes perspectivas.

## Etapas en el desarrollo del dibujo infantil (4)

La psicología evolutiva concibe el dibujo como un comportamiento infantil que se desarrolla en etapas, una actividad espontánea y natural que el niño inicia alrededor del primer año de vida cuando gracias a su maduración neurológica puede sujetar una herramienta y dejar huellas de

sus movimientos sobre una superficie cualquiera.

Esas primeras huellas, llamadas garabatos, originadas “en una experiencia de gozo sensorial y cenestésico vinculado al contacto con la materia y […] de satisfacción por la producción de efectos visibles” (Osterrieth, 1985), se irán encaminando paulatinamente a cumplir una función representativa, enlazándose en su desarrollo a la función simbólica.

El niño irá ejecutando con un progresivo control visual sobre el gesto, un conjunto de garabatos dentro del que aparecerán accidentalmente formas cerradas. Esas formas producidas por la unión de las líneas, formas en las que queda un espacio interno diferenciado del externo y que por esto se distinguen del conjunto, despertarán su interés y empezarán a ser leídas por él conforme a leyes de la percepción visual (Arnheim, 1964), como figuras sobre fondo, como una cosa en una sustancia, como objetos.

Sin que la forma delimitada guarde en ese primer momento semejanza visual con el objeto hallado, el chico comenzará entre los 2 y 3 años a establecer las primeras analogías entre esos trazos cerrados y los objetos, asociándolos a una cosa, a cualquier cosa. El trazo comenzará a adquirir condición de signo.

ganz1912

**Figura 3:** Carmín (2 años), “Caacol, caacol”.

Será en un segundo momento cuando semejanzas fortuitas entre esas formas y algunos objetos del mundo le confirmen la representación del objeto reconocido, etapa de “realismo fortuito” según Georges H. Luquet (1876-1965), afirmando decididamente la actividad gráfica al plano representativo. Este encuentro entre el dibujo y la función simbólica marca un momento decisivo que orientará las futuras acciones gráficas a la búsqueda deliberada de representación.

Embarcado en esa búsqueda, alrededor de los 3 y hasta los 7 u 8 años de edad, el chico combinará trazos (líneas rectas, curvas, etc.) y formas simples (círculos, cuadrados, rectángulos, etc.), yuxtapondrá, superpondrá e incluirá unas en otras. Viktor Lowenfeld (1903-1960) denomina a estas representaciones “geométrico aditivas”. De esa manera, elabora un amplio repertorio de estructuras gráficas con valor representativo, dibujos que irán conformando un verdadero vocabulario.

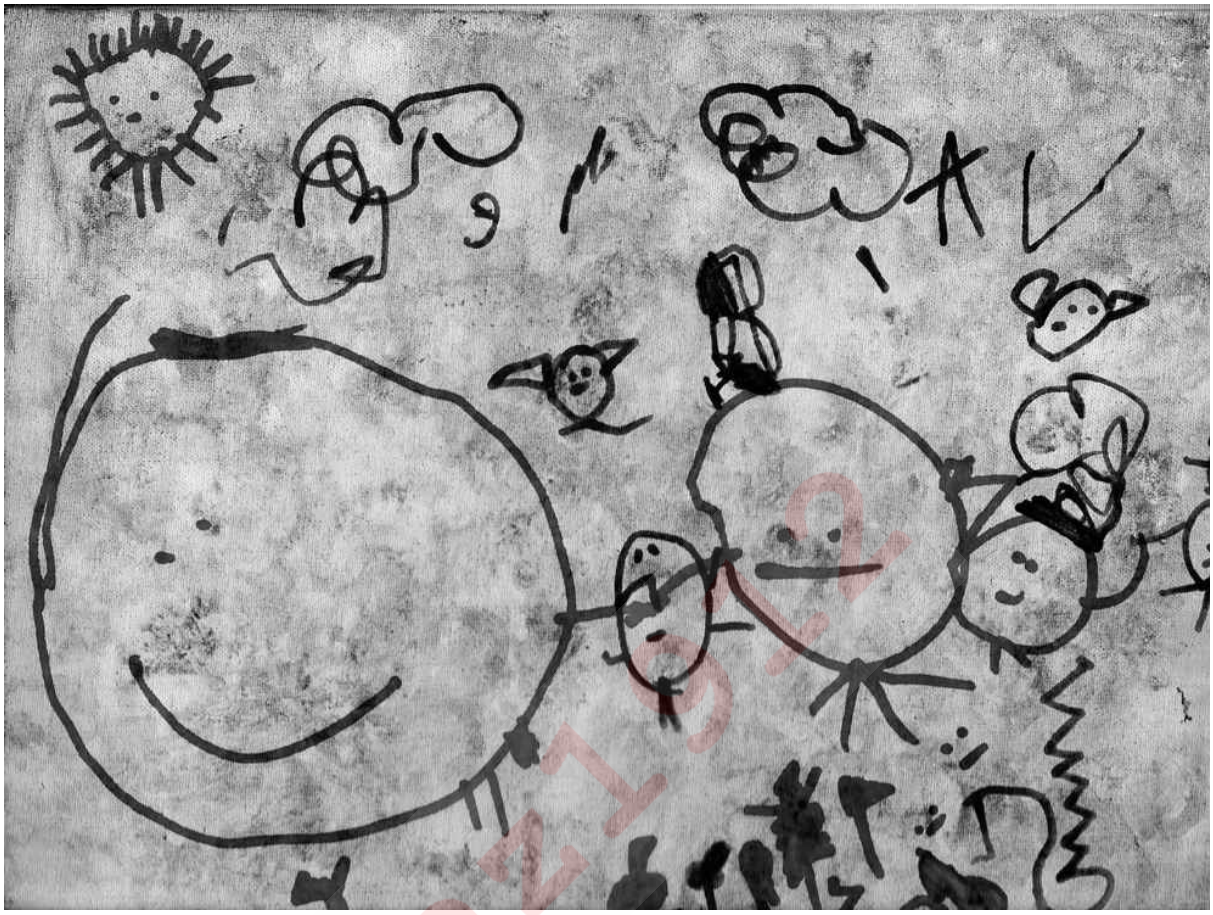

**Figura 4:** Valentina (3 años), “Los amigos”.

Esos dibujos llamados “esquemas” reproducen en parte la apariencia visual de los objetos, pero además describen de memoria, evocan lo que los niños saben de los objetos y lo que estos significan para ellos. “Esquemas” fue la primera denominación dada a estos dibujos por Georg Kerschensteiner (1854-1932) hacia 1905; otros autores los denominaron después ideogramas, tipos o conceptos gráficos (Osterrieth, 1985; Hernández Belver, 2002). En este sentido, condensan aspectos perceptivos, cognoscitivos y afectivos ya que reflejan los conocimientos que los chicos tienen de los objetos, atravesados por su experiencia. Hablan de lo que los objetos son en ese momento para ellos. Momento cuando la experiencia infantil, caracterizada por ser personal, egocéntrica y subjetiva, conduce la representación más al relato autorreferencial que a la objetividad visual. Luquet denominó a esta etapa “realismo intelectual” por el predominio de lo intelectual sobre lo visual.

**Figura 5:** Julia (6 años),“La mujer gato”.

Esta concepción del dibujo esquemático como representación que conjuga lo que los chicos conocen y viven del mundo le confiere su condición de signo, entendido como signo de nosotros mismos tanto como del objeto representado, instalándolo como producción singular.

Después de la experiencia esquemática el niño, a partir de los 9 o 10 y hasta los 13 años, inicia la última etapa del dibujo infantil, dejando de lado los esquemas para realizar una representación naturalista que reproduce la apariencia visual de los objetos. Su crecimiento ya le permite construir un mundo menos egocéntrico y proyectivo, dando lugar a un punto de vista más objetivo e instrumental que lo conduce a una inclusión activa en el mundo social.

Así, durante los primeros años de la escuela, la actividad gráfica infantil transita el tiempo de los dibujos esquemáticos. En ese momento, la inclinación del niño por el trabajo figurativo y por la búsqueda de lo referencial responde a su necesidad de representar lo que conoce y vive del mundo, a su intención de informarlo, comunicarlo y expresarlo.

## Dibujo infantil, contextos y enseñanza

Resulta fundamental señalar que el desarrollo infantil no implica una serie de estadios biológicos predeterminados que se van revelando desde adentro hacia afuera. No se trata de estadios genéticamente programados e inevitables.

Lev S. Vigotsky (1896-1934), en su teoría de la imaginación creadora, postuló hacia 1930 la importancia central de la experiencia y el entorno en la creación infantil. Según Vigotsky existen dos tipos básicos de impulsos: el reproductor o reproductivo, por el cual el ser humano representa normas de conducta ya creadas o elaboradas, y la función creadora o combinadora, por la cual reelabora o crea nuevos elementos. Esta actividad es la imaginación o la fantasía, de la que depende la creación artística. La imaginación y la fantasía se encuentran en relación directa con la experiencia acumulada; de allí la diversidad de las formas de creación a lo largo de la vida de cada individuo. En esta perspectiva resulta central el papel del entorno social y de la cultura. En similar dirección, para la psicología cognitiva moderna, de carácter constructivista, las funciones mentales superiores son básicamente procesos de construcción simbólica y por ello colectivos (Bruner, 1990).

Elliot W. Eisner (n. 1933) analiza críticamente algunas de las consecuencias que implicó entender el desarrollo como un modelo fijo, inmutable. Para este autor, la noción de un desarrollo absolutamente espontáneo ha legitimado las posiciones que consideran al maestro como un motivador, una fuente de materiales, un facilitador de lo que emerge naturalmente, defendiendo la no intervención o una pedagogía de la espera. Eisner afirma:

> Aunque creo que la creación de imágenes por parte de los niños (desde la producción de gestos físicos hasta el dibujo y la escultura) es una forma natural de la actividad humana, opino también que el aprendizaje artístico se beneficia de la enseñanza. […] los profesores de arte tienen algo que enseñar y la manera en que enseñan repercute en lo que los estudiantes aprenden (Eisner, 2002: 47).

Para Eisner el desarrollo de la complejidad perceptiva–cognitiva es inherente tanto a la percepción como a la creación, e identifica cuatro factores generales relacionados con la producción de las formas visuales:

• La habilidad en el tratamiento del material.
• La habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.
• La habilidad para inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
• La habilidad en la creación del orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Conocer las etapas del desarrollo del dibujo infantil, y por ende los componentes comunes a la expresión infantil en determinada edad, no significa desatender la importancia sustancial del entorno y de la enseñanza. Además, reconocer y describir los atributos compartidos por los dibujos de un grupo de alumnos no implica descuidar las singularidades de las producciones de cada sujeto.

En la escuela el dibujo habita un lugar compartido y a la vez configura un lugar para la singularidad. La manera en que el chico toma el lápiz, el material que prefiere, el interés que demuestra por el dibujo propio o por el del compañero, la forma preferida, el tema recurrente, el tipo de trazo, la nitidez o la borrosidad de la imagen, la ejecución decidida, las dudas, el papel roto, el dibujo malogrado o el que nos regala; son todas maneras a través de las que cada niño nos interpela al dibujar.

1 Realizada en la Casa Nacional del Bicentenario: <www.casadelbicentenario.gob.ar>.

2 Disponible en: <www.uned.es>.
3 Taller para chicos de 6 a 12 años, a cargo de la diseñadora gráfica Selva Bianchi, en la Biblioteca Pública Norah Lange, ciudad de Buenos Aires.
4 Este apartado fue escrito por Marcelo Gómez, licenciado en Artes Visuales (IUNA). licenciado en Psicología (UBA). Profesor Nacional de Pintura (ENBA Prilidiano Pueyrredón). Especialista superior en Lenguajes Artísticos Contemporáneos y Escuela (CePA). Es dibujante y docente. Desde 1991 se desempeña como educador en talleres de arte y salud mental, y en los distintos niveles de enseñanza formal. Coordinador del Proyecto: “MAÑOLO”.

ganz1912

# 2. CONOCER Y CREAR CON TECNOLOGÍAS

Las tecnologías de la información y la comunicación abren un enorme abanico de posibilidades para el arte en la escuela; los nuevos medios permiten expandir y generar múltiples modos de exhibición, circulación y producción visual y audiovisual. Pero para comprender la riqueza del escenario tecnológico contemporáneo y sus potencialidades en la escuela es necesario asumir perspectivas teóricas que trasciendan sus componentes meramente instrumentales; las nuevas tecnologías son formas de mediar y representar el mundo; para los chicos, chicas y jóvenes son formas culturales propias de su vida cotidiana y su tiempo. Toda tecnología implica mucho más que una serie de herramientas y procedimientos, se trata de productos sociales, históricos y contextualizados que no son neutrales y por lo tanto tampoco es neutral su enseñanza.

Resulta complejo marcar un punto de partida para definir lo "nuevo", este capítulo se inicia con la fotografía, una invención del siglo XIX que implicó la introducción de un automatismo en el trabajo manual de las ilustraciones. A partir de la mediación de un artefacto se logró que "la luz sustituyera la mano del artista", pero este no fue el primer mecanismo multiplicador en el campo del arte. Asimismo, resulta casi imposible establecer el punto de cierre, la innovación tecnológica es un proceso en constante y acelerado desarrollo –signado fuertemente por las dinámicas del mercado– que configura un escenario resbaladizo en el que muchas prácticas y reflexiones envejecen rápidamente.

Pero tal como destaca Gunther Kress (2003), las tecnologías adquieren importancia cuando las condiciones sociales y culturales se lo permiten, y esto resulta especialmente atinado para abordar las experiencias escolares. Algunos medios que son considerados "novedosos" en al ámbito escolar, como la fotografía, cuentan ya con un fuerte arraigo en el campo del arte. Sin embargo, su inclusión en los diseños curriculares y en las prácticas de enseñanza ha sido escasa o lenta. Hoy, en el marco del proceso de inclusión digital (5) que está desarrollándose en la región, las tecnologías ingresan a la escuela mediante diversos dispositivos (computadoras, pizarras digitales interactivas, cámaras y filmadoras digitales) que ponen en evidencia las destrezas, hábitos y modos de pensar

y conocer que portan nuestros estudiantes y que se resignifican en el marco del aprendizaje escolar.

Hacer y mirar arte en la escuela usando nuevas tecnologías implica poner en juego:

• La democratización del acceso y la circulación de un número importantísimo de obras, eventos, exposiciones, información, fondos documentales que usualmente eran de difícil o imposible disponibilidad para docentes y estudiantes.
• Las posibilidades de interactividad, cada vez mayores, y por lo tanto de interacción con las creaciones de otros y con las propias. Así como son múltiples los contenidos audiovisuales a los que accedemos, son múltiples las operaciones, acciones que las TIC nos permiten realizar con ellos, intervenciones, clasificaciones, ediciones y todo tipo de mudanzas.
• La opción de crear y pensar grupalmente, colaborativamente. Las TIC enuncian una invitación permanente a la creación colectiva, que interpela la idea "romántica" del artista como genio que trabaja en solitario.

Estas cuestiones que emergen con fuerza a partir de las nuevas tecnologías, o las no tan nuevas pero más accesibles, plantean el desafío de diseñar espacios de diálogo y convergencia con las tecnologías creadas en el pasado y con lo mejor de nuestras tradiciones artísticas y escolares. En este contexto de cambio y revisión la escuela tiene un lugar ineludible en la formación reflexiva, crítica y a la vez creativa con los nuevos medios. Las experiencias y prácticas en las que los estudiantes pasan der ser meros espectadores a ser productores activos han demostrado ser vías potentes para avanzar hacia miradas más personales, más detenidas, más comprensivas y más disfrutables del arte.

Hoy la escuela tiene también una oportunidad para construir experiencias en la "simultaneidad" con el sentido que le otorgaba –ya hace décadas y tal vez utópicamente– Marshall McLuhan, una simultaneidad que promueva "seres humanos que participan de la aldea global en el mejor de sus sentidos: cuando la individualidad deja paso a la colectividad".

## LA FOTOGRAFÍA, UNA VIEJA NOVEDAD

Las primeras fotografías y cámaras fotográficas fueron concebidas por Daguerre y Fox Talbot, hacia 1839, como artículos para la elite. Sin embargo el desarrollo en 1852 del proceso del colodión, por el cual se podían obtener copias a partir de negativos, y la fabricación hacia 1888 de la primera cámara barata, contribuyeron a su rápida instauración como un producto de masas.

A solo treinta años de su invención, la fotografía ya estaba siendo

utilizada en los archivos policiales, en los informes de guerra, en la pornografía, en la documentación enciclopédica, en álbumes familiares, postales, informes antropológicos, periodismo y retratos formales. La fotografía con su bajo costo y disponibilidad democratizó la imagen visual y creó una nueva relación de las sociedades con el espacio y el tiempo (Berger, 1998; Mirzoeff, 2003).

La escuela como institución también participó de este fenómeno. Desde las últimas décadas del siglo XIX, la actividad educativa, la vida escolar, ha sido objeto de numerosos registros fotográficos; basta con mirar un poco nuestros álbumes familiares para encontrar fotos de graduaciones, de niñas y niños disfrazados en actos escolares o las clásicas fotos anuales con el curso completo. Ya en la esfera de lo público, las instituciones y "lo educativo" han generado también imágenes periodísticas que registran hechos como el inicio y el fin del ciclo lectivo, las efemérides, concurridos actos en espacios públicos, inauguraciones de instituciones educativas, tomas de escuelas, docentes y alumnos realizando diferente tipo de tareas. Hacia las primeras décadas del siglo XX, las técnicas gráficas facilitaron la inclusión de imágenes fotográficas en los textos escolares y así comenzaron a incluirse fotografías de paisajes, personajes, fauna, flora, reproducciones de cuadros o escenas producidas especialmente para ilustrar algún contenido de enseñanza.

Pero a pesar de su presencia cotidiana y de su enorme valoración social, la incorporación de la fotografía como contenido de enseñanza en las áreas artísticas u otros espacios curriculares ha sido escasa. En la última década, asistimos a dos procesos simultáneos: por una parte, es cada vez mayor la circulación y disponibilidad de imágenes fotográficas (en soportes virtuales o papel), y por otra-debido en parte a la accesibilidad de equipos fotográficos o funciones fotográficas en dispositivos móviles-, se multiplican las posibilidades para la creación fotográfica de chicos y chicas en el marco de la escuela. Ambos procesos conllevan importantes consecuencias didácticas.

## Los actos fotográficos y la fotografía como práctica

Abordar la fotografía en relación con la experiencia, en el sentido deweyniano, implica tratarla no solo como un producto acabado; requiere también atender a todos los procesos, acciones y sujetos que intervienen en su desarrollo.

Desde esta perspectiva, Philippe Dubois sostiene que la separación tradicional entre producto –el mensaje acabado– y proceso –el acto generador realizándose– ya no es pertinente; no es posible pensar la fotografía fuera de su modo consecutivo, de lo que la hace ser como tal.

Dubois, en su libro *El acto fotográfico* (1986) no se refiere a las fotografías particulares, su análisis se centra en "lo fotográfico" entendido como una categoría de pensamiento que introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y con el hacer. De esta forma, con la fotografía ya no nos resulta posible pensar la imagen fuera del acto que la hace posible.

La noción de acto fotográfico significa que una fotografía no es solo una imagen sino un verdadero "acto icónico", es decir que se trata de algo que no se puede concebir fuera de sus circunstancias; es a la vez imagen y acto. Pero este acto no se refiere solamente al momento de realizar la toma, de disparar, sino también a las instancias de recepción y de su contemplación. Se introduce así la idea de sujeto y, más específicamente, de "sujeto en marcha".

En la misma dirección, Serge Tisseron analiza la fotografía como práctica, no solo como imagen, y propone abordar la dinámica del "rastro" entendida no como la marca dejada por el contacto de un cuerpo con una superficie –huella–, sino como la marca de una acción. En tal sentido, la fotografía es el testimonio de cuerpos que han estado en contacto pero también de la intención del sujeto que lo ha realizado. La fotografía es a la vez rastro del mundo –visible o invisible– objetivado por la luz y el rastro de la presencia de un sujeto en él. Para Tisseron, desde el punto de vista de sus relaciones, la fotografía constituye un elemento auxiliar para la asimilación psíquica del mundo. Para este autor, y en clara oposición a los postulados de Roland Barthes, que vincula la fotografía con la ausencia, con la muerte, la fotografía es la exaltación de la vida, incluso en la representación de la muerte. El poder de seducción de la fotografía radica, como práctica y como imagen, en ser metafórica de la vida psíquica y mantener una continuidad con ella.

John Berger también reflexiona acerca de la experiencia y los usos de la fotografía, este autor distingue las que pertenecen a la experiencia privada y las que son utilizadas públicamente:

> (las privadas) permanecen rodeadas de un significado del que fueron separadas […] la cámara contribuye a la memoria viva. La fotografía es el recuerdo de una vida que está siendo vivida (Berger, 2008: 72).

En oposición, la fotografía pública contemporánea suele presentar sucesos que nada tienen que ver con sus espectadores, o con el significado original de ese acontecimiento. Ofrece información pero ajena a toda experiencia vivida.

Estas definiciones resultan especialmente pertinentes para abordar la imagen fotográfica en la escuela ya que toman no solo "la obra" terminada, sino que ponen énfasis en la experiencia vital involucrada en el acto de

fotografiar.

## LA CREACIÓN FOTOGRÁFICA INFANTIL

En la actualidad se producen millones de imágenes fotográficas diarias y los niños no son ajenos a este fenómeno. Los niños participan de “actos fotográficos”, y son retratados aun antes de nacer. Las ecografías del bebé dentro del útero, durante el embarazo, producen imágenes de una precisión que permiten asimilarlos sin la necesidad de la interpretación de un profesional (cuyos fines son fundamentalmente de diagnóstico médico) como sus primeras “fotos”; incluso muchas de estas ocupan las páginas iniciales del álbum familiar (6).

Así, desde el primer momento de sus vidas los chicos participan de “actos fotográficos”, conviven con cámaras fotográficas y/o de video que acompañan a los adultos que los rodean, y a medida que van creciendo durante muchos minutos, que sumados forman horas, observan a sus abuelos, progenitores o hermanos hacer uso de estos artefactos tecnológicos. Los mayores les enseñan también a posar, a mirar hacia la cámara para el instante de la toma y además, desde muy pequeños, les muestran fotografías en revistas o álbumes en los que se señalan nombres de objetos, personas, animales, sitios y a ellos mismos. Así, cada vez más cámaras fotográficas, teléfonos móviles que hacen fotos e imágenes fotográficas en diversos soportes forman parte del escenario de la vida cotidiana de la infancia, son objetos reconocibles, habituales.

Ahora bien, ¿en qué momento el niño pasa de ser fotografiado y de mirar fotos realizadas por otros a ser él quien toma la fotografía? ¿Cómo aprenden a sostener una cámara, a enfocar, a tomar fotos? ¿Cómo son las fotos que hacen los chicos? ¿Las fotos infantiles pertenecen a los mismos géneros que las de los adultos? ¿Qué opinan de sus propias fotos, qué sentidos les otorgan?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes se ha desarrollado un estudio de casos conformado por doce niños y niñas de entre 4 y 9 años, residentes en la ciudad de Madrid (7). Se ha diseñado una estrategia de relevamiento de los datos –atendiendo a las particularidades del objeto de estudio– en la que se utilizaron distintas modalidades de registros gráficos y fotográficos, y se han llevado a cabo un conjunto de cuestionarios y entrevistas en profundidad a cada uno de los niños/as-casos y a sus padres.

Como parte del estudio se entregó a cada uno de los chicos una cámara de fotos descartable con la consigna de tomar las fotos que desearan durante una semana. Con las fotografías realizadas durante esa semana se elaboró con cada uno de los chicos un álbum comentado en el que

anotaron observaciones, títulos, explicaciones de cada una de las fotografías.

A continuación se desarrollan muy sintéticamente algunas de las conclusiones de esa indagación:

## El proceso de socialización fotográfica

El análisis de la información vertida por los padres durante las entrevistas ha permitido establecer que ninguno de los niños que participó del estudio había recibido clases sistemáticas de fotografía, ni habían tratado la fotografía como contenido de enseñanza escolar. Así, todas las experiencias, ideas, nociones que conforman sus "saberes fotográficos" provienen de su educación informal-familiar. Cada familia presenta diferentes situaciones que refieren como el inicio, o como hechos significativos en relación con el contacto o el aprendizaje del niño/a con la fotografía. Por ejemplo:

Victoria (4 años) lleva una cámara de juguete cuando realiza un paseo por la ciudad o va de excursión al campo. Cuando su padre toma una foto ella lo imita y desde la misma posición dispara la suya.

Iñaki (8 años), a los 4 años se llevó una cámara sin permiso al colegio, al salir le mostró a su padre las fotografías realizadas: decenas de fotografías de sus compañeros en el patio de juegos, retratos de grupo e individuales de sus amigos.

Oriana (8 años) pasó varios años, desde los 4 hasta los 7, jugando a tomar fotografías a sus muñecos en diferentes posiciones con una cámara vieja de sus padres.

Cámaras de juguete, cámaras rotas o en desuso les permiten a los niños/as entrenarse en algunas acciones como el encuadre y la selección de un objeto para la toma. Cuando se pregunta a los padres acerca de quién le enseñó, o cómo le enseñaron a tomar fotos la respuesta suele ser "nadie, aprendió sola/o". Sin embargo, ante la repregunta expresan que en alguna ocasión les mostraron cómo se enfoca y se dispara, y en algunos casos señalan que colocan al niño "en posición" para realizar una toma. Cabe destacar que en ningún caso se trata de situaciones planificadas o estructuradas, los relatos dan cuenta de momentos informales, espontáneos, y casi siempre provocados por el niño/a.

En cuanto a la observación u otras experiencias vinculadas al uso de la fotografía en el marco familiar señalan:

A Julia (6 años) su abuelo desde que nació le saca una foto por mes, el día que coincide con el de su nacimiento. Estas fotos las ordena en un álbum y las observan habitualmente juntos. Además, cada vez que la niña

estrena un disfraz o un vestido (realizado por la abuela) también la fotografían.

El padre de Iñaki toma fotografías de los viajes y organiza sesiones con los amigos en las que muestra las fotos y el niño participa de esos eventos.

La observación de los álbumes fotográficos suele ser una actividad frecuente, que en algunas oportunidades realizan los niños/as solos, y en otros en compañía de padres, hermanos o abuelos.

Los aprendizajes acerca del uso de la cámara fotográfica y los usos de la fotografía son el resultado de variadas acciones que se desarrollan a lo largo de la vida del niño/a, las que se manifiestan de modo más o menos estructurado en cada uno de los casos estudiados. Las enseñanzas, no se llevan a cabo en un momento puntual acotado, sino que se trata de un proceso extendido en el tiempo un “proceso de socialización fotográfica”.

## Las fotografías realizadas por los chicos y el álbum comentado

En el marco de la investigación, la actividad y las consignas relativas a la entrega de la cámara y la toma de fotos fueron recibidas por los chicos con interés, alegría, como un juego acompañado de mucha actividad física (no podían esperar a que yo me fuera para hacer las fotos) saltaban, buscaban juguetes, no podían dejar la cámara. Sin embargo, el momento del análisis de sus propias fotografías les resultó algo “tedioso”, y en el caso de los más pequeños ha sido difícil que las miraran detenidamente o se concentraran en cada una de ellas. En términos generales, es posible afirmar que para estos niños/as el momento de disparar y/o preparar y tomar la fotografía presenta mayor interés que la observación del resultado.

## El resultado y la intención

La relación entre el momento de la toma y la intención que tuvieron al realizar la fotografía aparece como una constante en los comentarios que los niños/as realizan sobre sus fotos aunque su propósito, al realizarla, muestre cierta incongruencia con los resultados observables. Por ejemplo:

En una fotografía realizada por Victoria (4 años), se observa un primerísimo plano de su cara, ella explica que esta fotografía es la cabalgata de reyes (8). Yo insisto en que mire la foto y ella me dice: “Sí… pero soy yo en la cabalgata de reyes, la hice en la cabalgata ¿lo ves?”.

En una fotografía de Federico (5 años) se observan varias figuras, él titula a esta foto “Mi amigo de yudo”. Le pregunto cuál de los dos niños que se ven en la foto es su amigo, y me responde que “ninguno”, que su amigo ya se había marchado y no se ve, está al otro lado de la puerta, pero que él

quería fotografiar a su amigo.

Mientras que a los niños/as de 4 y 5 años la contradicción entre su intención al disparar y lo que se observa como resultado pareciera no "molestarles", los niños de 6 y 7 años señalan y expresan las diferencias entre ambas instancias.

En una fotografía de Ignacio (7 años) se observan (en ángulo contrapicado) las copas de varios árboles. Al mirar la foto me cuenta que la hizo porque había un mirlo (que no ha salido en la foto). Ignacio titula a esta foto "Buscando un mirlo" dando cuenta con este nombre que no hay un mirlo en la foto a pesar de su intención y a pesar de que lo vio un instante antes del disparo.

La relación entre la toma y la imagen resultante y la continuidad material entre ambas permite establecer una secuencia que va desde la simbiosis absoluta de "intención y resultado" en los niños de 4 y 5 años hasta la progresiva distinción de "yo quería sacar… pero me salió…", vinculados evolutivamente a los mecanismos progresivos de "descentramiento" propios de esta etapa del desarrollo infantil. Pero es importante destacar que en todos los casos la fotografía es entendida como *index*, es decir que la foto siempre mantiene algún tipo de relación con su referente, con lo real.

## El autorretrato fotográfico

Todos los chicos se han fotografiado a sí mismos/as. Cada uno de ellos ha empleado un tipo de estrategia diferente para realizar esta imagen.

- Enfocarse a sí mismo estirando el brazo (niña de 4 años, niño de 4 años, niño de 9 años).
- Fotografiarse frente a un espejo (niño de 6 años, niña de 8 años).
- Prestar la cámara a otra persona: "La foto la tomó Rosa María, le presté la cámara" (niña de 6 años); " la abuela ha hecho la foto" (niña de 7 años); "le di la cámara a Zaira" (niña de 5 años).
- Fotografiar una fotografía de sí mismo (niño de 5 años, niño de 7 años).
- Diseñar una silueta con su ropa (niña de 9 años).

**Figura 6:** Federico (5 años), “Yo en la foto”.

**Figura 7:** Valentina (9 años), “Un cuerpo en mi ropa”.

## La representación de los otros

Todos los niños han realizado al menos un retrato de algún familiar y/o de algún amigo/a, en todos los casos son retratos de planos intermedios y primeros planos.

En los retratos realizados por los niños/as de 4 años el recorte de partes “arbitrarias” de la figura humana es frecuente. Así, fragmentos de cuerpos coexisten en sus álbumes con retratos convencionales sin que esto les genere ninguna reprobación.

**Figura 8:** Tomás (4 años), “Mamá”.

Para los chicos de 5 y 6 años cortar “determinadas” partes del cuerpo comienza a ser percibido como “algo que no está muy bien”.

Julia (6 años) durante el análisis de sus retratos llega a la conclusión de que no es lo mismo “que te corten las piernas o que te corten la cabeza”. Aunque no puede explicar con exactitud cómo ha sucedido que en algunas falta la cabeza y en otras las piernas reconoce que no da lo mismo y que es “mejor que en la foto te falte los pies que los ojos”.

**Figura 9:**Julia (6 años), “Es Rosa María. Me salió mal… habré calculado mal”.

En los retratos realizados por los niños de 7, 8 y 9 años se observa que además de utilizar algunas de las convenciones del género del retrato fotográfico, estas pautas pueden ser enunciadas. Miriam (7 años) explica que es necesario que se vea toda la cara pero que “el cuerpo entero no hace falta”.

Iñaki (8 años) realizó una secuencia de tres fotos de su amigo Luca, y Valentina (9 años) realizó una serie de cuatro fotografías de su hermano de 3 años en distintas poses, para la cual lo disfrazó especialmente con una remera y anteojos de su papá. En ambos casos explican que varias fotos, que la secuencia, muestra mejor al fotografiado.

Oriana (8 años) utiliza en sus retratos intencionalmente el formato vertical, ella explica que lo hizo para que saliera su mamá entera, aunque al observarla dice que “no está tan bien… igual le han salido cortados los pies”. La niña utiliza también el formato vertical cuando realiza dos tomas de la misma persona, “una derecha y otra acostada, lo hice acostar porque quería que salgan diferentes”.

Pero la figura humana no siempre es considerada como el tema fotográfico central y los niños lo refieren en el momento del análisis. Por ejemplo, en una fotografía en la que se observan dos figuras humanas y un perro, Iñaki (8 años) al analizarla solo habla del perro. Reproduzco el diálogo mantenido con el niño durante la observación de esta fotografía.

–¿Qué nombre le pondrías a esta foto?

–"Beltxa".

–¿Cómo?

–Sí, Beltxa, es el nombre de la perra, significa negro en vasco.

–¿Y las personas que se ven en la foto?

–Ah…, son mi papá y mi abuela.

–¿Tú querías que ellos también salieran en tu foto?

–¡¡¡Noooooo!!! [gritando], es que estaban sosteniendo a Beltxa para que se quede quieta.

En muchos casos también los elementos que acompañan a la figura humana son referidos con especial interés, tazas, patas de jamón, muebles se destacan en el análisis y en los nombres otorgados a los retratos.

En el diálogo con los chicos más grandes de la muestra comienzan a aparecer algunas reflexiones acerca de las formas de fotografiar. Por ejemplo Oriana (8 años) distingue entre aquellas fotos tomadas por sorpresa de las que han sido preparadas, posadas. Ella las denomina:

"Fotos de gracia y diversión" (por sorpresa).

"Fotos quietas" (posadas).

Oriana destaca que tomar fotos sin que el fotografiado se dé cuenta es lo que le resultó más divertido de hacer con su cámara.

Julio (7 años) denomina "Escondite" a una fotografía en la que se observa en primer plano unas plantas y a lo lejos un hombre. "La hice escondido, casi me pilla. Me parece divertido, no se dio cuenta".

## Los lugares transitados

Los niños/as han realizado fotografías de varios de los lugares que utilizan o por los que transitan en su vida cotidiana: la casa, el médico, las clases de yudo, la escuela, el parque, la casa del pantano. Se trata de planos generales de estos espacios. Al analizar las fotografías algunos destacan su intención de tomar ese sitio y otros, además señalan pequeños elementos dentro del plano general.

Los chicos de 6, 7, 8, y 9 años realizaron fotos desde las ventanas o balcones de sus casas, se trata de planos abiertos, generales, mientras que en los de 4 y 5 años su referencia a los espacios suele ser a partir de planos cortos o planos detalle.

## Las mascotas, los juguetes, otras imágenes y la luz

La mitad de los niños/as fotografiaron mascotas (perros, gatos, peces) u otros animales (palomas, pavos).

Todos los chicos y chicas realizaron fotografías de sus juguetes. Se observan fotos de juguetes tal cual los encontraron y fotos en las que estos han sido organizados en una especie de “escena” o “bodegón” para realizar la toma.

Al interrogarlos acerca de por qué toman fotos a sus juguetes las respuestas son por lo general: “Porque me gustan, porque son míos, porque son chulis, porque molan, porque sí…”.

Federico (5 años) organiza un grupo de muñecos sobre la camilla de la consulta de su pediatra. En este caso, tomarles una foto es para él una forma de “llevarlos a casa”, constituye en cierta medida un modo de apropiarse de estos juguetes que no le pertenecen y le gustan mucho.

ganz1912

**Figura 10:** Federico (5 años), “Los muñecos de Asun. En el despacho de mi doctora”.

Este tema compartido permitiría postular que los “bodegones de juguetes” o “escenas de juguetes” son una forma propia de producción fotográfica infantil. Si bien varones y mujeres han fotografiado a sus juguetes por igual, en la mayoría de los casos el tipo de juguetes permite reconocer el género de los autores.

Otro elemento que se repite es la toma de otras imágenes: fotos, cuadros, carteles de sus personajes favoritos, cajas de DVD, tapas de libros, grafitis. Son frecuentes también las fotografías a televisores encendidos. Al analizarlas con los chicos señalan que las realizaron porque les pertenecen y les gustan mucho. Además, son numerosas las fotografías de objetos relacionados con la luz: lámparas, arañas, focos, cristales y otros materiales traslúcidos, espejos.

Los chicos y chicas relacionan esta cuestión con el tema de la iluminación en sus fotografías. Los reflejos, las manchas, los “rayos”, las sombras generan especial interés. En muchos casos, algunos efectos que serían considerados como “errores” de iluminación en términos de la

fotografía estándar de un adulto, los niños y niñas que participan de este estudio (a pesar de no comprender cómo se han producido, o tal vez justamente por eso) los incorporan a la fotografía como un elemento más de su composición.

ganz1912

**Figura 11:** Valentina (9 años), “Mamushkas con azul y rojo”.

gaz1912

**Figura 12:** Oriana (8 años), “Chiara y la sombra negra”.

## Algunas conclusiones generales y apuntes sobre la fotografía infantil

Las fotografías de cada niño o niña constituyen una vía privilegiada de acceso a su mundo cotidiano y a sus intereses; muchos de estos compartidos como el gusto por animales y juguetes; la inquietud por autorretratarse y registrar a sus seres queridos, y el deseo de tomar los espacios que transitan diariamente.

En relación con las formas de fotografiar; los encuadres, las angulaciones y los planos realizados, los chicos más pequeños suelen hacer planos cortos, primeros y primerísimos planos cercanos a su entorno espacial más próximo. A los 4 y 5 años la realidad se registra a partir de pequeños detalles. A más edad, los chicos comienzan a reconocer y utilizar intencionalmente algunos de los cánones del registro fotográfico estándar, espacialmente en la realización de retratos. A medida que crecen pueden también enunciar algunas de estas convenciones y las discrepancias entre intenciones y resultados comienzan a percibirse como errores, molestias, desajustes.

Los niños y las niñas que han participado en este estudio utilizan la cámara y las fotografías como los adultos que los rodean (su entorno más próximo y los medios de comunicación masiva) tal y como lo observan en su “proceso de socialización fotográfica”. Pero además crean situaciones, tienen actitudes en relación con la fotografía y dan explicaciones “originales”, que permitirían postular que existe la fotografía “infantil” y que esta evidencia una entidad y cualidades que le son propias.

Los niños y niñas emplean la fotografía como registro o reflejo de la realidad, como construcción y creación de realidades “nuevas” y también como huella, rastro de un suceso. Esta variedad de usos e intenciones se observa en sus fotos y también en sus relatos e interpretaciones de lo realizado. Una de las funciones y sentidos que refieren con más fuerza y que está presente en todas las edades es la noción de hacer fotos como un juego; hacer “fotos de gracia y diversión”, tomar fotos a escondidas, pedir a la gente que pose para ellos, ir a buscar los animales de los vecinos, fueron parte de sus creaciones fotográficas que les resultaron sumamente atractivas, mucho más que hablar acerca de sus fotos y en algunos casos que la foto misma.

El registro de la propia imagen, la utilización de la luz como elemento

compositivo, la fragmentación de los cuerpos, dan como resultado fotos bellas, sugerentes y valiosas desde el punto de vista expresivo. Estos elementos, además, nos permiten emparentar sus creaciones con inquietudes, motivaciones y búsquedas propias de producciones fotográficas contemporáneas en el ámbito de la creación artística.

## La producción fotográfica en la escuela, registro documental y ficción

Tal como sucede con otras áreas de conocimiento y con la expresión gráfica (véase el capítulo 1), los chicos cuentan con saberes, habilidades técnicas, capacidades expresivas y con sus particulares modos de ver y hacer en relación con la fotografía.

Estos saberes constituyen un valiosísimo punto de partida que nos convoca a inventar estrategias de enseñanza para aprovechar, potenciar y poner en valor las cualidades de sus "saberes previos fotográficos". No se trata solo de reconocer los conocimientos que traen los estudiantes, sino también de expandirlos, complejizarlos, profundizarlos y situarlos. En términos generales, el propósito es que los estudiantes puedan: a) reconocer, legitimar y a la vez cuestionar los componentes personales de sus producciones; b) adquirir herramientas conceptuales/instrumentales para expandir sus posibilidades comunicativas y creativas mediante la fotografía, y c) conocer y situar sus creaciones en el marco más amplio del campo de la fotografía y el arte. Para esto, resulta necesario propiciar tareas que involucren tanto la observación e interpretación de fotografías de diferentes épocas, autores, géneros, propósitos, así como la creación de nuevas imágenes fotográficas.

Son numerosas las actividades de diferentes áreas curriculares en las que los estudiantes pueden realizar fotografías con el fin de registro documental o periodístico. Por ejemplo, en el marco de investigaciones de ciencias naturales para documentar cambios, procesos de crecimiento, fenómenos vinculados al clima, relevamiento de ambientes, desarrollo de inventarios y clasificaciones, entre otros. En ciencias sociales, la fotografía es una herramienta sumamente útil en las tareas de relevamiento espacial y el desarrollo de secuencias "de la realidad al mapa" y para comprender los diferentes puntos de vista en los sistemas de representación geográfica.

En estos casos se abordan y se analizan con los chicos las pautas, criterios y convenciones propias de este género en particular en las que, según Susan Sontag, las fotografías cumplen la función social de "evidencia". La observación de fotografías (en libros, en Internet, en publicaciones periódicas) con propósitos científicos, informativos,

documentales es una pieza clave para enseñar a producirlas.

La práctica de hacer fotos además de constituir un modo de registro, implica en sí misma –como acción intencional– la toma de una serie de decisiones y fundamentalmente de selecciones como el encuadre, el plano, la angulación que requieren de una mirada atenta, reflexiva. Fotografiar es un modo de conocer, una manera de vincularse con un objeto, una escena, una situación, porque las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que vale la pena mirar, son una gramática y una ética de la visión (Sontag, 1977).

La disposición demostrada por los chicos para el armado de escenas y para generar situaciones ficcionales fotografiables, permiten emplear este medio –desde edades muy tempranas– para el trabajo con secuencias narrativas. Las fotonovelas y la animación sirven para abordar la sintaxis de la imagen y sus correlatos con otro tipo de formatos textuales.

## Proyecto-proceso: Retrato fotográfico e identidad

La noción de acto fotográfico, emparentada con la noción de experiencia, supone la inclusión de la fotografía en una trama que les permita a los estudiantes involucrarse personal, significativamente y que los anime a encontrar espacios para dialogar con este medio en términos contemporáneos. Para esto, resulta primordial admitir una idea constitutiva del arte contemporáneo: la idea de proceso. Así, la incorporación de “lo fotográfico” en la escuela no supone acciones unívocas, concretas, secuencias predeterminadas, por el contrario se trata de propiciar “proyectos-proceso” de creación que disparan en los chicos movimientos internos para intervenir, buscar, experimentar, participar.

Los proyectos-proceso son instrumentos para ayudar a los alumnos a aprender y experimentar el arte, en estos tanto estudiantes como los profesores asumen un papel activo, nos son consumidores de datos ni teorías y se espera de los participantes que den respuestas imaginativas, divergentes y que pongan en juego sus significados personales (Agra, 2003).

Hay prácticas de enseñanza en las que la creación fotográfica lleva implícita la noción de proceso y de acción, se trata de experiencias en las que convive la integración de la tarea escolar con la diferencia individual propia de la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, en el proyecto “El comienzo de nuestro futuro (9)" un grupo de chicos y chicas de 12 y 13 años abordó la cuestión de la construcción de la identidad, la relación con las generaciones pasadas, los cambios y las permanencias en los hábitos culturales, mediante el uso de la fotografía. En este proyecto-proceso cada uno de los chicos debía producir tres fotografías, un retrato de su abuela o

abuelo, un retrato suyo, realizado por su abuela o abuelo y una tercera fotografía de un objeto vinculado a la historia personal y la vida de su abuelo en una edad cercana a la suya actual. En la escuela los estudiantes observaron retratos fotográficos familiares y retratos realizados por fotógrafos clásicos del siglo XX como Annie Leibovitz, Lola Álvarez Bravo, Henri Cartier Bresson, Annemarie Heinrich y contemporáneos como Marcos López, Santiago Porter, Inés Ulanovsky, entre otros. Además, trataron la cuestión de la entrevista como estrategia de investigación social y la foto como un modo de captar algo acerca de lo humano no necesariamente visible.

Fotografiar y permitir fotografiarse fueron las tareas propuestas, pero estos gestos físicos y simbólicos fueron asumidos por cada chico de manera particular. Las bellísimas fotos resultantes, y los textos que las acompañan dan cuenta en todos los casos de búsquedas y recorridos, y la creación de actos fotográficos únicos para capturar y comprender algo de la propia historia. Las tareas destinadas a la puesta en común, permitieron a los estudiantes reconocer singularidades y recurrencias, analizar, reflexionar y conceptualizar acerca de lo realizado. Para finalizar, una exhibición colectiva posibilitó comunicar y compartir algo de lo transitado a lo largo del proyecto.

## IMÁGENES EN MOVIMIENTO: LOS JUGUETES ÓPTICOS Y LA ANIMACIÓN

La enseñanza y otras prácticas relativas a “lo visual” en la escuela han estado durante décadas divididas rigurosamente, de modo tal que las técnicas, productos y discursos de las artes plásticas permanecían escindidos de los contenidos relativos a los medios audiovisuales y a la comunicación. Herederos de diferentes tradiciones culturales, las artes plásticas gozan de un fuerte afianzamiento curricular mientras que los medios audiovisuales van conquistando de modo dispar sus espacios en la escuela.

Tal como se expuso en el capítulo 1, el arte contemporáneo viene desarrollando un proceso en el que los diferentes lenguajes expresivos se combinan, potencian y van desdibujando los límites disciplinares. En la actualidad, en el marco de sociedades de la información y de los fuertes atravesamientos que generan las nuevas tecnologías digitales, vale la pena reflexionar acerca de la estricta parcelación de los territorios del arte y los medios en términos expresivos y formativos. En pos de establecer relaciones entre el campo de las artes plásticas y los medios, Ricard Huerta (2003) sostiene:

> A pesar del empeño que sigue persistiendo entre quienes ven en las artes un territorio infranqueable, lo cierto es que ya son numerosas las voces que indagan en las zonas liminares que separan/unen los espacios entre medios y artes, estableciendo así una especie de puentes o bisagras que los enlazan. En numerosas ocasiones resulta incluso difícil establecer una verdadera distancia o separación entre los espacios de las artes y los medios (Huerta, 2003: 236).

En este sentido, son numerosos los programas, proyectos (10) y prácticas que aúnan estrategias en las que convergen saberes de diferentes campos disciplinares vinculados a la imagen visual y audiovisual, a los contenidos de la plástica y de los medios audiovisuales. Desde esta perspectiva, el pasaje en términos históricos, instrumentales y expresivos de la imagen fija a la imagen en movimiento y la animación puede constituir una primera "bisagra" que pone en relación campos de conocimiento y acciones fragmentadas en la escuela, pero ligadas sólidamente en los intereses y la vida cotidiana de chicos, chicas y jóvenes.

## La imagen en movimiento: la ilusión, el juego y el espectáculo

Si bien la visión es un fenómeno fisiológico, mirar es también una acción cultural que ha variado a lo largo del tiempo según fueron desarrollándose nuevas técnicas. Un ejemplo paradigmático lo constituyen las crónicas de las primeras proyecciones de cine mudo de los hermanos Lumière, las imágenes de la salida de los trabajadores de la fábrica, la comida del bebé, la demolición de una pared, causaron un enorme impacto en los hombres y mujeres que las visualizaban por primera vez hacia fines del siglo XIX (Tabakman, 2011).

Pero la voluntad de recrear la ilusión del movimiento de imágenes es más antigua que el nacimiento del cine. La experimentación con la luz y las sombras fue una de las primeras formas de proyectar imágenes y ensayar con figuras en movimiento. Hacia el siglo II a. C. en China se crea el teatro de sombras y a fines del siglo XVII d. C. se difunde en Europa.

La linterna mágica es un aparato óptico que permitía a partir de la luz de una vela o de una lámpara de aceite proyectar, sobre telas blancas y a través de una lente, las imágenes dibujadas y pintadas a mano sobre placas de vidrio. Con este aparato se proyectaban siluetas de esqueletos o fantasmas llamadas "fantasmagorías", que junto con relatos y acompañados con efectos lumínicos, sonoros y humo aterraban y entretenían al público.

A lo largo del siglo XIX surgieron diferentes inventos que generaban la ilusión de movimiento de imágenes. En 1824 el inglés John Ayrton Paris

creo el taumatropo, considerado uno de los primeros juguetes ópticos; se trata de un círculo de cartón que contiene una imagen en cada una de sus caras, con hilos a los costados. Por ejemplo, en una de las caras se veía una jaula vacía y en otra un pájaro, al enrollar y desenrollar los hilos el movimiento permitía ver el pájaro dentro de la jaula. Su funcionamiento se basa en la persistencia retiniana o de la visión, este principio explica que la retina retiene durante una fracción de segundo las imágenes que están ausentes unificando las dos imágenes que se suceden a cierta velocidad.

El zootropo consiste en un tambor giratorio con ranuras en cuyo interior se colocan tiras de papel con imágenes que recrean una acción. Cada dibujo representa una imagen independiente del movimiento de las figuras, al hacer girar el aparato se ven las imágenes en rápida sucesión. El praxinoscopio tiene un principio similar, pero reemplaza las ranuras por un espejo en el que se ven reflejadas las figuras en movimiento; en la misma época Joseph Plateau descubre que el número de imágenes necesario para lograr una ilusión de movimiento óptima es dieciséis, el número de fotogramas que utilizaron los primeros cineastas en el cine mudo. El folioscopio fue otro artilugio que hacía posible ver dibujos en movimiento, se trata de un librito rectangular con fotografías que en cada una de sus páginas representan una fase del movimiento, al pasar las páginas con el dedo pulgar se produce el efecto del movimiento, este sistema también se llama “cine de dedo”.

Entre los años 1892 y 1900, Emile Reynaud proyectó dibujos animados con su teatro óptico, que combinaba los principios del praxinoscopio para simular el movimiento y de la linterna mágica para su proyección en una superficie amplia, logrando por primera vez que un grupo de espectadores observara simultáneamente las imágenes. Reynaud fue también el primero en pasar del mero movimiento de los dibujos a una estructura visual con argumento, música y algunos efectos sonoros.

El camino de la imagen en movimiento es un recorrido histórico que permite comprender los antecedentes y los fenómenos científicos implicados en la creación del cine. Pero además, su estrecha vinculación cultural con el juego, con los juguetes, con la experimentación y con el placer de mirar –individual y colectivamente– lo convierte en una cantera de ideas para diseñar actividades de enseñanza.

## La animación en el aula

La experimentación con la imagen en movimiento y el lenguaje audiovisual en la escuela pone en cuestión, en términos didácticos, la habitual oposición entre el mirar y el actuar. La participación de los estudiantes en procesos productivos, de los cuales habitualmente son

espectadores/consumidores, propicia un desplazamiento que los coloca ante una experiencia subjetiva que los atraviesa cognitiva y emocionalmente. Las actividades vinculadas a la producción de animación en la escuela implican desarrollar procesos comprensivos que alientan tareas analíticas en la construcción de la imagen, pero a su vez estas actividades involucran a los chicos fuertemente con sus deseos, emociones y sucesos gozosos de la vida grupal en la escuela.

En el nivel inicial y la primaria se aborda el lenguaje audiovisual a partir de estrategias didácticas que combinan instancias de visualización de filmografía (11), experimentación y juego, producción. Los contenidos formales se abordan siempre amarrados al sentido, a las intencionalidades narrativas y en función de un proyecto de trabajo. Desde esta perspectiva, los contenidos que se tratan son:

- La luz y la oscuridad.
- El movimiento.
- El encuadre y los puntos de vista.
- Las secuencias de imágenes, la narración. El guión.
- El sonido.
- La iluminación.
- El montaje.

En los proyectos se desarrollan cortometrajes con técnicas de animación denominadas cuadro a cuadro o *stop motion.* Esta técnica consiste en animar objetos –que pueden ser rígidos o blandos, planos o con volumen (12)- cambiándolos de posición sobre un fondo fijo. En cada posición se toma una fotografía o se graba unos segundos con cámara de video. La edición permite el montaje total de la historia y aparentar movimiento a partir de una serie de sucesivas imágenes fijas. En esta instancia se incorpora el sonido, música, voces (13). Esta etapa se puede realizar con programas de software libre (gratuito) y de manejo simple para los estudiantes.

En las técnicas de animación la creación artística plástica ocupa un lugar central, y las tareas manuales denominadas “tradicionales” cuentan con acérrimos defensores. Así Tim Burton, director de cine estadounidense y creador de *El extraño mundo de Jack* (1993) y *El cadáver de la novia* (2005) realizadas con *stop motion* sostuvo en un reportaje:

> En Hollywood piensan que la animación tradicional no funcionará más, que los ordenadores son la única opción. […] Se está confiando demasiado en la tecnología y nada en los artistas. El hecho de que Disney haya cerrado su división de animación tradicional me asusta ( “Mundo Burton”, reportaje en diario *El Mundo*, enero de 2008).

En la escuela la animación permite la integración en dos sentidos: a) la integración de saberes de la plástica que se complejizan, profundizan y resignifican en pos de un propósito narrativo, y b) la integración de las creaciones e intereses individuales en acciones y producciones grupales. Asimismo, la evaluación de diferentes experiencias de producción audiovisual en la escuela permiten reconocer que:

• En los procesos de creación audiovisual los estudiantes ponen en juego una amplia gama de conocimientos que traen a la escuela a partir de su experiencia como espectadores.
• En la creación audiovisual se reconocen y ponen en valor los saberes de varias disciplinas, artísticas escolares: plástica, teatro, música.
• La producción audiovisual coloca a los chicos y chicas en el lugar de la acción, pasando de su posición habitual de espectadores a la de creadores que toman decisiones, asumen riesgos y se comprometen con sus resultados.
• La visualización de filmografía en cada una de las etapas constituye una instancia de reflexión y enriquecimiento para su propio proceso productivo.
• La organización grupal y la distribución de roles y responsabilidades constituye una de las piezas clave de este proceso de creación colaborativa; y a su vez esta tarea configura nuevas organizaciones grupales. La evaluación parcial del trabajo al finalizar cada jornada permite a los chicos autoevaluarse y participar conscientemente de este proceso de creación. La producción audiovisual es una usina de creación y de aprendizaje para el consenso. Opinar, sugerir, aportar, dialogar y acordar son parte de las habilidades que se ponen en juego permanentemente en la tarea (Alderoqui y Argañaraz, 2011).

## EL ARTE EN LA CULTURA DIGITAL

Reconocer y postular el arte como una realidad en constante cambio supone abordar prácticas artísticas que utilizan como soporte expresivo las nuevas tecnologías. Pero estas prácticas no pueden comprenderse sin el contexto en el que se inscriben social y culturalmente, denominado por Pierre Levy “cultura digital”. En la cultura digital conviven entornos materiales electrónicos como computadoras, celulares, cámaras fotográficas, y simbólicos digitales como la información y otros contenidos digitales. No se trata de un sistema cerrado y autónomo, sino en constante interacción con los sistemas culturales y sociales. De este modo, los sujetos que intervienen o participan de la cultura digital no son solo receptores o espectadores; son también agentes productores y constructores de conocimiento.

El término “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) hace

referencia a un universo de múltiples dispositivos en constante actualización, pero entendidos como medios de comunicación, no son más que puentes para la representación del mundo. En este sentido, David Buckingham los denomina “formas culturales” y sostiene:

> No es posible comprender en forma acabada los medios digitales, si insistimos en considerarlos simplemente una cuestión de máquinas y técnicas o de *hardware* y *software*. Internet, los videojuegos, el video digital, los teléfonos celulares y otras tecnologías contemporáneas brindan nuevas formas de mediar y representar el mundo, así como nuevas formas de comunicarse. Fuera de la escuela los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías, sino como formas culturales. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir la información, como si fueran herramientas neutras o materiales de enseñanza (Buckingham, 2008: 187).

En este sentido, la noción de interfase, desde una perspectiva social-antropológica, permite demarcar un territorio para la acción educativa con tecnología. Giu Bonsiepe define interfase como:

> El cuerpo humano, el objetivo de una acción, un artefacto o una información en el ámbito de la acción comunicativa. La conexión a través de estos tres campos se produce a través de una interfase. La interfase no es un objeto, sino un espacio en el que se articula la interacción entre el cuerpo humano, la herramienta (artefacto entendido como objeto, como artefacto comunicativo) y objeto de la acción (Bonisepe, 1999: 17).

Esta definición otorga un lugar de privilegio y pone en el foco de atención la acción humana en contraposición a otras definiciones de interfaz tecnológica restringidas a la propia realidad y naturaleza de la herramienta.

Definir las TIC como medios de representar el mundo implica además vincularlas con actos de representación y por lo tanto con actos de pensamiento en los cuales los sujetos participan activamente con su imaginación, su intelecto y su emoción. A la escuela le cabe un rol central en este terreno para integrar las TIC como una actividad crítica y a la vez creativa. Desde esta doble intencionalidad, la educación para los nuevos medios, según Buckingham, proporciona a los jóvenes:

> los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir

> sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores (Buckingham, 2008: 187).

Las TIC traen también al debate didáctico el lugar de lo colectivo, la participación y la interacción. La noción de "ciberespacio" supone además de la infraestructura tecnológica, la masa de información y conocimiento en la cual navegan los usuarios de todo el mundo. Según Pierre Lévy un rasgo distintivo del ciberespacio es la posibilidad de conformar una inteligencia colectiva determinada por la utilización de técnicas y prácticas que promueven multiplicidad de modos de pensar. Además, la sinergia de competencias generadas desde diferentes sitios implica una integración de elementos cuyo resultado es superior a la simple suma de las partes.

Los cambios creativos y comunicacionales propiciados por las TIC estimulan a inventar nuevas experiencias con el arte en la escuela, y a la vez nos sitúan ante el desafío de establecer puentes para integrar genuinamente lo nuevo al repertorio de buenas prácticas existentes.

## ¿Qué son las artes tecnológicas?

En el año 2011 se realizó en Buenos Aires una muestra retrospectiva del artista norteamericano Jim Campell (14), considerado uno de los artistas de vanguardia del siglo XXI. Nació en Chicago en 1956, y su formación es algo rara para un artista, es ingeniero electrónico y matemático.

Al visitar una de las salas de la exhibición, y luego de unos minutos en los que el ojo se acostumbra a la nueva oscuridad, en las paredes se ve una serie de pantallas, hay algunas también separadas de la pared y un enorme prisma rectangular, un volumen formado con pequeñas lucecitas de LED (15); en todo el espacio hay reflejos blancos, rojos, amarillos. Una de las enormes pantallas muestra una película casera en blanco y negro de una escena familiar con niños jugando, a medida que uno se acerca la imagen va perdiendo resolución, las figuras se van fragmentando y al acercarse más las personas se vuelven irreconocibles. En otra pantalla hombres y mujeres transitan por un espacio público, pero no se distinguen sus rostros, sus cuerpos se superponen y van dejando estelas fantasmagóricas a su paso. En otra, se ve la silueta recortada de un anciano que camina (cambiando frecuentemente el ritmo) con bastón sobre un fondo de LED rojos. En un momento, al pasar frente a una pantalla uno se ve dentro, el espectador está dentro de la obra, no como un espejo sino grabado en video y proyectado; dos relojes, uno dentro de la pantalla y otro fuera apoyado en un estante, van marcando el paso del tiempo pero a diferente velocidad. En el cubo luminoso se distinguen, como recortadas,

figuras de “no luz” que caminan atravesando ese espacio.

Al rato el visitante se encuentra inmerso en un lugar en el que los ritmos, el tiempo y las rutinas de mirar se ven perturbadas; resulta difícil distinguir lo que está dentro y el afuera de la obra, lo que veo y lo que creo ver. Entonces se entrelazan las preguntas, ¿cómo lo hace, qué significa, por qué me siento así? ¿Cómo es posible que me emocionen estas pantallas y luces?

Este artista utiliza para expresarse, para crear, circuitos electrónicos adaptados, computadoras, cámaras y proyectores de video, pantallas, cajas iluminadas, lámparas eléctricas, LED, vidrios. Campbell altera nuestra percepción de la forma mediante la manipulación de la velocidad y la resolución de sus imágenes filmadas y así transmite una impresión visual más que una narrativa. Explora las características del movimiento físico en las figuras humanas en la naturaleza y aborda la memoria, el tiempo y los lugares. Para esto apela al lenguaje omnipresente de los medios que nos rodean y nos incita a pensar en nuestra relación más íntima con las imágenes. Resulta difícil descifrar intelectualmente el mecanismo, pero todo se torna íntimamente comprensible cuando acuden extrañamente recuerdos familiares y se suscitan nuevas sensaciones.

La obra de Jim Campbell se inscribe en una serie de expresiones artísticas que vienen desarrollándose en las últimas décadas y que pueden agruparse, a grandes rasgos, en la categoría de artes tecnológicas; a continuación se definen muy sintéticamente algunas de estas manifestaciones.

El videoarte arte surge en Estados Unidos y Europa hacia mediados de la década del sesenta y sigue vigente (con diferentes tecnologías) hasta nuestros días. Esta denominación hace referencia a tres categorías de trabajos:

• El registro en video de una performance, de un concierto, de una intervención urbana. Es un video testigo, memoria viva que también puede integrarse a la acción.

• El video experimental, también denominado video formal, en el que se realizan manipulaciones sobre la imagen como coloreado artificial, deformaciones, trucos. Cuando las imágenes se realizan totalmente con computadora, sin cámara, se denominan imágenes de síntesis.

• Las video-instalaciones, video-esculturas, video-ambientes que utilizan varios monitores que se distribuyen de forma frontal o dispersa. Las obras abordan generalmente reflexiones sobre el tiempo, el espacio e incluso sobre el movimiento del propio video. Por lo general se difunden en instituciones artísticas, galerías, festivales (Bossé, 2010). El arte electrónico aparece en la década de 1980 y es una denominación genérica que alude a la relación entre el arte y las tecno-ciencias. Esta

denominación hace referencia a una nueva categoría de obras que incluye las prácticas del arte visual como instalación, infografía y fotografía digital, animación en imágenes de síntesis y también las trasciende a partir de la incorporación del sonido y la música de la performance, el espectáculo viviente, la literatura digital, el arte de la comunicación y de las redes, del arte espacial, la robótica y las hipermedia.

Desde fines de los años noventa se denomina *net art* o arte interactivo a las obras que no existirían sin Internet. Su rasgo distintivo es la interactividad. Allí se confrontan los artistas, lo digital y las redes, los medios de producción son también los lugares de circulación. Todo sucede de pantalla a pantalla y la intangibilidad del lugar de emisión de la obra engendra una nueva relación con la audiencia. El espacio de exhibición es más que un lugar de consumo de arte, es un lugar de intercambio y de experimentación a distancia. Se realizan producciones *online* que apelan a un nuevo sujeto ciudadano, la red se utiliza como lugar para el cuestionamiento o intervenciones en el campo político y social.

En todos los casos, se trata de obras que demandan una implicación activa del internauta. Para que el arte sea interactivo tiene que haber conectividad, no solo conectividad entre mentes, sino conectividad entre mentes y máquinas, entre las máquinas y toda la red de interacciones que ocurren en ellas, y, además, debe haber inmersión en el ciberespacio. Como consecuencia de esto, los significados y las experiencias emergentes no son fijas, sino inestables, abiertas.

Las nuevas tecnologías han transformado la manera tradicional de producción y la difusión artística, para muchos teóricos estamos asistiendo a una ruptura radical en la historia del arte con profundas consecuencias a nivel social y cultural. Así, Roy Ascott, pionero de la interactividad en el arte y la creatividad colaborativa sostiene:

> Y dentro de este panorama, las personas se pueden reinventar a sí mismas, crear nuevas relaciones y nuevos órdenes temporales y espaciales. […] Entonces es una cultura de la inclusión y la auto-creación. Y la cultura ya no nos define con sus normas de estética, estilo, etiqueta, normalidad o privilegio, sino que nosotros la definimos a ella; nosotros: la comunidad global que traza el mapa del mundo, no con límites territoriales ni entornos construidos, sino con redes abiertas. Este es nuestro mundo, el de una cultura de abajo arriba; no lineal, que se bifurca, que es inmersiva y profundamente humana (Ascott, 2008: 41).

## Proyectos para la cooperación y la convivencia democrática

El uso de nuevas tecnologías como medio expresivo, comunicativo y de conocimiento nos enfrenta a la innovación, pero también a la incertidumbre y a la experimentación, es una invitación (a veces inexorable) a asumir simultáneamente con nuestros estudiantes ciertos riesgos. Una de las tareas más importantes para su inclusión en la escuela consiste en propiciar espacios para la construcción en común de “lo nuevo”, entablando un diálogo fluido con las prácticas ya existentes y sin perder de vista los fines e intencionalidades pedagógicas. Mientras que tradicionalmente los docentes se formaban “antes” para manejar con destreza los lenguajes y herramientas que llevarían al aula, hoy más que nunca esta es una tarea permanente, una obra en perpetua construcción que se reactualiza en cada planificación, en cada nuevo proyecto. En este proceso los docentes cuentan con diferentes modalidades de ayudas; resultan sumamente valiosas aquellas en las que los docentes y estudiantes “incuban” sus proyectos, es decir que participan de instancias de formación vinculadas directamente al diseño y el desarrollo de proyectos (16). En la misma dirección, los portales educativos ofrecen formación, asistencia, recursos didácticos, reservorios y espacios de discusión e intercambio para trabajar con arte y TIC.

Entre el enorme caudal de experiencias creativas que integran nuevas tecnologías, sirven de inspiración aquellas en las que las herramientas y dispositivos están puestos al servicio de sólidas intencionalidades expresivas y comunicativas. Solo a modo de ejemplo se presentan dos proyectos en los que se aborda la construcción identitaria y la convivencia democrática.

“Cambia la mirada (17)" es un proyecto realizado conjuntamente entre una escuela situada en Madrid y otra en Ifoulou, una aldea de la Comarca Rural de Ait-Tamlil en la provincia de Azilal (Marruecos). En la propuesta, los chicos de preescolar de dos instituciones sumamente diferentes y lejanas físicamente utilizan las herramientas tecnológicas que disponen en cada caso como grabadores, cámaras de fotos, video, y las que ofrece la web 2.0 –mail, blogs, álbumes de fotos *online*, videos, etc.–, para compartir imágenes, sonidos, juegos, mensajes y así describir su realidad a partir de la comunicación con otros chicos.

En las actividades se recorren –mediante numerosas estrategias– diferentes contenidos del nivel inicial como la comida, la música, la vivienda, la familia, los juegos. En el intercambio, el conocimiento de uno mismo y del propio entorno cobra nuevos sentidos. Ante la necesidad de contar, de mostrar, de definir lo de uno, se amplían y se profundizan los modos de observar, describir y representar la realidad cotidiana. Las fotografías, los videos, los audios de música son recursos que permiten a los chicos y chicas de estos dos lugares reconocer qué los distingue y todo

lo que los une. Se trata de un proceso de construcción de identidad junto con otros en un sentido amplio, social y colaborativo.

"Vivir juntos en las aulas (18)" es un proyecto que trata acerca de la convivencia democrática, la expresión pacífica, la resolución de conflictos dialogada, el respeto por las ideas, las opiniones y los modos de ver el mundo de los otros. Para esto explora la convergencia de contenidos televisivos, digitales e instancias de producción visual y audio visual presenciales en las aulas. Se trata de un ciclo de veintiséis microprogramas de televisión sobre temas como la amistad, la solidaridad, la identidad, la escuela, la familia, el futuro, los miedos, la discriminación, el amor, entre otras temáticas relacionadas con la convivencia en sociedad. Cada una de las entregas presenta una serie de testimonios de chicos de entre 6 y 19 años donde relatan sus impresiones, experiencias, sentimientos y reflexiones. Además cuenta con un sitio web concebido como un espacio digital libre y abierto a la comunidad, que invita a chicas, chicos y adolescentes a compartir sus ideas y vivencias sobre los mismos temas que se tratan en los microprogramas de TV. El sitio es una plataforma estructurada a partir de la participación y la expresión, los chicos pueden subir sus propios testimonios en diversos formatos (video, imagen, texto); con estos se genera una galería de testimonios en continuo crecimiento acerca de los temas planteados en los micros de TV. El sitio web también ofrece material especialmente desarrollado para que docentes y familias puedan generar a su vez producciones colectivas para compartir en el sitio. Cabe señalar que el sitio cuenta con moderación y que ante cualquier pedido de los padres o de los mismos chicos, los testimonios se bajan. El proyecto ha implementado además una instancia de trabajo con docentes y estudiantes del último año de la escuela primaria pertenecientes a cincuenta escuelas de la Argentina. Los talleres en las escuelas fueron diseñados con una propuesta triangular, compuesta por tres momentos:

• Ver uno de los micros de TV.
• Conversar sobre lo visto y confrontar ideas y opiniones con el grupo mediante diferentes estrategias y modos de expresión: oral, escrito, dibujos.
• Crear un testimonio audiovisual.

Los chicos manejaron toda la puesta en escena: desde determinar el espacio para la filmación, manejar las cámaras filmadoras, ser los protagonistas de los videos, etc. Este fue también un momento de enseñanza donde se abordaron los componentes estéticos, artísticos y creativos, y también técnicos, tecnológicos e informáticos que hacen a una filmación audiovisual. Los testimonios realizados en las escuelas pasaron a formar parte del sitio web para que puedan ser vistos y comentados por

otros chicos.

A partir de la evaluación de esta experiencia se ha podido reconocer que la creación audiovisual es un potente dispositivo para la participación, el conocimiento del otro y el abordaje de temáticas poco frecuentes en la escuela, pero íntimamente ligados a los deseos y preocupaciones de nuestros estudiantes. Se pudo observar una amplia variedad de situaciones en las que chicos y chicas pusieron en juego sus habilidades, actitudes, nociones y saberes vinculados a las TIC y fue posible reconocer también cómo el dispositivo audiovisual (la cámara filmadora y la consigna de crear un testimonio en video) producía situaciones de trabajo colaborativo, de juego compartido y de asociación para la tarea. Por otra parte, esta experiencia dio un nuevo sentido a la práctica habitual de usar las cámaras de las escuelas solo para registrar actos y otros eventos institucionales. Los dispositivos portátiles ofrecen oportunidades expresivas ligadas al quehacer artístico, están en las escuelas, hay que aprovecharlos.

La exhibición de los testimonios conforma en su conjunto una gran obra compuesta por miles de voces, se trata de una obra interactiva en la que la comunicación de significados ya no se produce de punto a punto sino que es una comunicación radiada y en continua expansión. Las tecnologías nos facilitan poner en marcha un circuito de circulación espiralado expositivo/productivo: mirar, crear, volver a mirar… cada vez diferente, cada vez más enriquecido por los otros.

En el desarrollo de “Vivir juntos en las aulas”, las herramientas multimediales (TV, sitios web, cámaras de video) demostraron potenciarse y ser excelentes aliadas para enseñar creativamente los valores del pluralismo, la comprensión y la cooperación mutua (Augustowsky, 2012).

5 Con programas de políticas públicas de gran alcance nacional como Ceibal, en la República Oriental del Uruguay, y Conectar Igualdad en Argentina.
6 La imagen ecográfica se produce mediante una especie de *scanner*, no se trata de una toma fotográfica, pero su resultado impreso se asemeja a simple vista a una fotografía.
7 Augustowsky, G. Investigación desarrollada en el marco del doctorado en creatividad aplicada UCM (2002-2005), bajo la dirección de Marián López Fernández Cao.
8 La cabalgata de reyes es un desfile de carrozas que se realiza el 5 de enero en las calles de Madrid en donde los niños y sus familias reciben a los Reyes Magos que llegan a la ciudad. Es una fiesta a la que concurren miles de personas, en este marco resulta sumamente difícil tomar un retrato individual.
9 Colegio Aula XXI, ciudad de Buenos Aires. Realizado por los profesores Luciana Aguilar, Laura Efron y Gabriel Burgos.

10 Tales como las propuestas de “Cine + chicos” para el nivel inicial desarrolladas por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, el festival de cortometrajes de animación realizados por chicos “Hacelo corto”, que se desarrolla en el marco del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires.
11 Véase: <www.oskarfischinger.org>; <www.aardman.com>; <www.timburton.com>.
12 De arte plano: con recortes opacos, siluetas, animación de fotografías, de pequeños objetos formando texturas (arena, semillas), de dibujos pintados sobre papel, de pintura sobre vidrio, de plastilina sobre plano, de tiza sobre pizarrón, de gráfica computada, calcado cuadro a cuadro de una acción en vivo (rotoscopia). De arte corpóreo: animación de objetos, de plastilina, de muñecos con estructura o sin ella, de madera, tela (Sáenz Valiente, 2006).
13 En el sitio <www.cinemaschicos.com.ar> se presentan producciones realizadas por chicos de 5 años del nivel inicial.
14 “Jim Campbell. 20 años de arte electrónico”, realizada del 8 de julio al 1° de octubre de 2011 en el espacio Fundación Telefónica de Buenos Aires. Véase: <www.jimcampbell.tv>.
15 LED proviene de la sigla inglesa *Light-Emitting Diode*: “diodo emisor de luz” o “diodo luminoso”, es un diodo semiconductor que emite luz. Se utilizan como indicadores en muchos dispositivos como grandes pantallas y cada vez más en iluminación.
16 Un ejemplo de esta modalidad se implementa en Montevideo (Uruguay) mediante el trabajo colaborativo entre los liceos y el espacio InfoArt, que desarrolla acciones de formación y experimentación en artes mediales. Véase: <www.infoart.edu.uy>.
17 Autores: Juan José Vergara e Isabel Vizcaíno. Gestionado por la Fundación Acción Geoda.
18 Canal Encuentro, canal PakaPaka, portal Educ.ar (dependientes del Ministerio de Educación argentino), en alianza con Unicef Argentina. Equipo de Coordinación: María José Ravalli (Unicef); Carolina Masci (Educ.ar S.E) y Gabriela Augustowsky (académica).

# 3. DEL AULA AL ESPACIO PÚBLICO

Salir de la escuela es una manera de ampliar los horizontes de las experiencias estéticas de nuestros estudiantes; permite tomar contacto directo con el "mundo del arte", sus obras, instituciones, artistas, medios y acciones. Es un alto en la rutina, una ruptura con las prácticas habituales que prepara los sentidos para lo inusual, el asombro, para lo previsto y para lo inesperado. Salir tiene también el propósito de regresar al flujo de lo cotidiano, pero enriquecidos, modificados, inquietados por ese tiempo suspendido que implican las actividades fuera del espacio escolar.

Ahora bien ¿dónde ir, dónde hay arte? ¿Dónde se sitúa el mundo del arte en un contexto en el que las prácticas artísticas rebasan los espacios y pautas habituales? ¿Qué instituciones se ocupan de los escolares como un público particular?

Los museos de arte son las instituciones consagradas históricamente al estudio, cuidado y exhibición de las obras de arte, en estos habita parte importante del patrimonio artístico de las sociedades. A los museos se suman centros culturales y salas de exposiciones, que si bien no cuentan con fondos patrimoniales propios, realizan muestras temporales y actividades de interés. Desde hace más de una década estas instituciones ofrecen propuestas específicas para el público escolar. Pero el museo no es una institución neutral, es un espacio productor de sentido que guía la mirada del visitante e incita a considerar ciertos componentes en detrimento de otros. Así, los mediadores que desarrolla el museo, como sus visitas para escolares, involucran –de modo más o menos explícito, y más o menos coherente– determinadas concepciones acerca del arte, su interpretación y su transmisión.

Entonces, cuando visitamos un museo de arte con nuestros estudiantes nos ponemos en contacto directo con una serie de obras "en vivo", pero también con ciertas maneras de concebirlas, apreciarlas y valorarlas. Conocer y comprender en términos didácticos la oferta educativa de las instituciones permite realizar elecciones informadas y entablar un diálogo entre el museo y la escuela que contemple propósitos y perspectivas compartidas.

Pero además de los recintos tradicionales para la circulación de las obras de arte, como museos y salas de exhibición, hoy se suman ámbitos por fuera de estos. Así, el espacio público es escenario y contenido de

numerosas prácticas artísticas, pero “espacio público” no es solamente el espacio abierto de las ciudades, se trata de una categoría más amplia y con cierta ambigüedad que hace referencia a lugares y a su vez remite a las acciones humanas. Según Adrián Gorelik, el espacio público habla de la forma y también de la política:

> No es algo preformado, no es un escenario preexistente ni un epifenómeno de la organización social o la cultura política, es espacio público en tanto es atravesado por una experiencia social al mismo tiempo que organiza esa experiencia y le da formas (Gorelik, 1998: 19).

Por lo tanto, llevar a los chicos y jóvenes al espacio público, recorrerlo, transitarlo, descubrirlo desde una perspectiva crítica y experiencial significa sumergirse, en cierta medida, en su complejidad, su conflictividad, su dinamismo.

Desde las vanguardias artísticas del siglo XX, el espacio público es el marco de numerosas intervenciones y prácticas “contextuales”, muchas de estas efímeras, que irrumpen en la cotidianeidad para sacudir del letargo visual a los habitantes de las ciudades. Ser público de intervenciones artísticas en el medio urbano no es solo mirar, implica participar e involucrarse. Asimismo, para los estudiantes, intervenir en el entorno desde la escuela es una manera de construir lazos con su contexto, con la comunidad y con sus propios procesos simbólicos y creativos.

Últimamente, el espacio público se ve embellecido, desbordado, ¿atacado? por numerosas formas de arte callejero: esténciles, grafitis, grafitis murales, firmas. Estas manifestaciones son una invitación a mirar la ciudad con otros ojos para pensar y charlar sobre lo que nos dicen las paredes, una oportunidad para prestar atención a lo que las personas escriben y pintan en los espacios comunes y a los modos expresivos que utilizan (lingüísticos, tipográficos, estilísticos). La creación de mapas, itinerarios, colecciones, diferentes tipos de registros y producciones permiten a los estudiantes inventar nuevas narrativas y abordarlos con sentidos personales e identitarios.

El espacio público es también el lugar de la memoria colectiva; las sociedades contemporáneas participan de un intenso debate que involucra al arte en la construcción de espacios, memoriales, monumentos, contra-monumentos y marcas de memoria. El arte con su capacidad creadora ofrece un camino para enseñar la complejidad, la ausencia, la fragilidad y para conocer sin renunciar a la emoción.

## EL ARTE EN EL ESPACIO PÚBLICO

Los recorridos habituales de los chicos y jóvenes por sus ciudades o pueblos los ponen en contacto directo con expresiones artísticas muy extendidas en la actualidad como el arte mural, los esténciles, los graffitis y acciones publicitarias ligadas a las artes gráficas/visuales. Las salidas escolares son una buena oportunidad para que las miren con nuevas herramientas conceptuales, de manera más detenida, atenta y crítica.

Pero además, las salidas al medio urbano –inscriptas en el marco de un proyecto– pueden planificarse con el fin de ampliar el abanico de prácticas artísticas a conocer y explorar. Abordar el arte en el espacio público implica formar receptores críticos y sensibles, pero que puedan también ser participantes y creadores, espectadores/actores que logren recortarse y construir sentidos propios en el torrente de información e intereses en conflicto del "afuera" de la escuela.

Para la enseñanza, el entorno es un contenido imprescindible inherente a la vida y a la cultura, pero es también una vía para establecer puentes –materiales y simbólicos– entre las experiencias estéticas de los estudiantes dentro y fuera de la escuela, y enriquecerlas mutuamente.

## Arte contextual, intervenciones en el medio urbano y el paisaje

Desde principios del siglo XX, numerosos artistas comienzan a abandonar las formas de representación y lugares de exhibición habituales para sumergirse en el ámbito de las cosas concretas. La realidad se convierte en su primera preocupación y así emergen prácticas como el arte de intervención y el arte activista que invaden el espacio urbano, el paisaje, los campos de la economía, de los medios de comunicación o del espectáculo. El artista se convierte en un actor social implicado y su obra adopta un giro problemático vinculado al mundo social y su devenir. Según Paul Ardenne (2006), se trata de la reivindicación y puesta en valor de la realidad en bruto, del "contexto", el arte se vuelve contextual. El artista contextual no se ubica fuera de la realidad para mostrarla a los demás, sino que está en medio de ella, viviéndola, experimentándola para enseñar, mostrar y, sobre todo, ensayar *otras formas* de relación con el contexto. Así, desarrolla estrategias para acercarse todo lo posible a la realidad cotidiana, pero en situación de acción, interacción o participación y buscando borrar la línea que los separa del público.

En lo referente al medio urbano, a lo largo de la historia las relaciones entre arte y ciudad han sido muy variadas. A partir de los primeros movimientos de vanguardia del siglo XX las metrópolis modernas se convirtieron en un objeto de representación que expresaba la actualidad y la renovación en las temáticas del arte, pero a la vez la ciudad también es un espacio real para ser modificado, subvertido a través del arte. Así, las

ciudades han sido para el arte moderno tanto una fuente de renovación vital como un objetivo bélico a destruir (Golerik, 2007).

En Latinoamérica, cabe destacar, por su impacto, singularidad y trascendencia, el movimiento artístico del muralismo mexicano que toma el espacio público para la exhibición de sus obras con intencionalidad educativa y política. Este movimiento surge hacia la década del veinte en el período posrevolucionario y en el marco de la unificación mexicana. Su propósito fue transmitir, mediante murales de grandes dimensiones en edificios públicos, temáticas históricas y sociales como la Revolución Mexicana, la industrialización, los personajes y tradiciones populares, los caudillos, la sociedad civil, los militares, el socialismo, el capitalismo, la población indígena, campesina, mestiza, etc. El escritor Octavio Paz (1989) analiza el muralismo en el marco de la modernidad y su contexto regional; para él se trata del primer movimiento artístico del continente americano que da una respuesta consciente a lo que anteriormente había sido un monólogo del arte europeo. Según su análisis, es un movimiento basado en las vanguardias de Europa, aunado a la Revolución Mexicana y que vuelve al tradicionalismo popular de la cultura americana; el muralismo fue el nuevo arte público para el nuevo México que resurgía en 1921. Entre sus representantes más destacados se cuentan Diego Rivera, Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros.

A lo largo del siglo XX la vinculación arte/ciudad se ha reactivado a partir de variadas manifestaciones y movimientos de vanguardia. Hacia fines de los años sesenta, y en un contexto fuertemente atravesado por el ideario del Mayo Francés, son numerosas las prácticas de intervención o creación de “situaciones” en la ciudad. Así, por ejemplo, Daniel Buren cubrió con papel rayado los paneles publicitarios de las calles de París; esta acción denominada “empapelado salvaje” era realizada rápidamente y con ayuda de sus amigos para no ser detenido por la policía. Buren justifica su accionar clandestino con dos términos: “limpieza” e “interferencia”; su propósito es alertar con una ecología de la imagen acerca de la contaminación visual de la ciudad y presentar la contradicción de un “no decir” con un cartel a rayas que es un enunciado que no tiene ningún anuncio. El espacio de comunicación de la ciudad es desde entonces objeto de numerosas intervenciones donde el lenguaje ocupa un lugar esencial, por ejemplo la artista estadounidense Jenny Holzer utiliza los carteles electrónicos de la vía pública para transmitir sus frases y sus textos inspirados en la filosofía política y alertar acera de la guerra, la desigualdad, el amor, la violencia. En sus intervenciones los transeúntes se topan, por ejemplo, en los carteles luminosos que habitualmente presentan la hora y la temperatura, con aforismos como: “Antes de que nacieras ya había mucho decidido”, “Comer demasiado es criminal”, “De nada sirve

desear que no pase lo que pasa", "Eduquen a los niños y a las niñas por igual", "El trabajo de cada persona es igual en importancia", pertenecientes a su obra *Truisms*, que irrumpen en la rutina invitando a reflexionar.

Otro hito importante es la obra *Mur de bidons* del año 1962, los artistas Christo y Jeanne Claude bloquearon con un muro de 150 metros de alto, realizado con más de 390.000 barriles de aceite, la calle parisina Rue de Visconti para denunciar su oposición a la construcción del muro de Berlín. Estos artistas vienen realizando desde entonces (19) numerosas intervenciones a gran escala en ciudades y también en paisajes naturales, tales como envolver el edificio del Reichstag en Alemania, el puente de París, o construir una cortina de 39 kilómetros en el Valle de Colorado.

Las intervenciones en el paisaje denominadas *Land art*, utilizan como marco y materiales la naturaleza. Estas obras se asocian a la conciencia ecológica y al redescubrimiento de las culturas y pueblos originarios de los territorios. Muchas de estas obras son efímeras, solo marcas pasajeras, como las huellas de las interminables caminatas que realiza el artista británico Richard Long. Por lo general, estas intervenciones son fotografiadas o registradas en video.

La crítica y teórica de arte Rosalind Krauss (1979) utiliza la noción de *expanded field*, "campo ampliado", para referirse a la extensión del campo de la escultura ocurrida entre los años 1968/1970 y abordar los nuevos objetos emergentes en tres dimensiones que traspasan los lugares y los modos de exhibición tradicionales como el museo o la galería. Se trata de obras (muchas instaladas en el espacio público) en las que el lugar del espectador se modifica porque estas obras deben recorrerse, transitarse, y en ningún momento es posible tener una visión completa o un dominio total de ellas; resultan un buen exponente de esta noción las descomunales obras de metal del escultor Richard Serra.

La noción de intervención implica proyectarse al espacio público y a la vez generar una estética de la irrupción. Las experiencias escolares de intervención en los espacios públicos se vinculan en muchas ocasiones con proyectos artísticos gestionados por colectivos de artistas o instituciones. Por ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires, en el marco del evento *Naturaleza artificial* (20) todos los años una serie de artistas contemporáneos utilizan un parque como soporte de sus obras. En estas jornadas los estudiantes son invitados a conocer las obras de los artistas y a realizar luego sus propias intervenciones efímeras; una vez registradas (en foto o video) se desmontan.

Pero además, muchas experiencias de intervención son el resultado o parte del proceso de trabajo en la escuela. El entorno cercano al edificio escolar es el escenario de obras con tiza en las veredas, recorridos con piedras o esculturas de grandes dimensiones en cartón y tela, para

convocar a los vecinos –o al público invitado especialmente– a transitar de un modo diferente su espacio habitual y abordar alguna temática en particular. Otras intervenciones en el entorno invitan a los transeúntes a disfrutar de experiencias sensoriales; en *Un jardín y seis sentidos* (21), los chicos de 4 a 7 años realizaron un museo efímero de objetos sensoriales y construcciones creadas por ellos. Árboles que son estructuras móviles, flores con diferentes texturas (plumas, pompones, alambres, papeles, cartones) laberintos, cuevas, nidos que deben atravesarse con el cuerpo, volúmenes que producen diferentes sonidos. El visitante a este jardín debía involucrarse con los elementos activamente para superar el plano de las apariencias. En el proceso de creación intervinieron la percepción visual, cinestésica, táctil y auditiva para elaborar nuevas organizaciones que conectan a los chicos tanto con el entorno como con su propio mundo interior, poniendo en juego sus emociones, el movimiento y numerosos procesos de simbolización.

## En los muros. Grafiti y nuevas formas de arte callejero

En el espacio público tienen lugar manifestaciones políticas, sociales, culturales, instancias de participación social que dependen de la coyuntura histórica. A su vez estas prácticas modifican y moldean el espacio público, lo conforman y definen. Uno de los elementos que conforman y desbordan hoy el espacio de las ciudades son las numerosas manifestaciones que en términos generales se denominan grafitis o arte callejero.

La historia de los grafitis en Latinoamérica está ligada a la historia de las pintadas políticas. Las “pintadas” o “pintas” son inscripciones en espacios públicos no concebidos para tal fin y que tienen cierto carácter de clandestinidad, en tanto no son permitidas legalmente, aunque en muchos contextos particulares su ilegalidad suele ser tolerada.

Claudia Kosak (2008), señala que la pintada política acompañó gran parte de los procesos políticos y sociales latinoamericanos y cita como ejemplos el ya mítico debate mural en el exterior de la residencia de Hernán Cortés en México, cuando sus oficiales le demandaban a través de las paredes el reparto del botín de Tenochtitlán y que Cortés cerró con su contundente “Pared blanca, papel de necios”. También hace referencia a la frase “On ne tue point les idées” (las ideas no se matan) que Domingo Faustino Sarmiento, quien luego sería presidente argentino, escribió en su paso al exilio en 1840. Desde entonces y hasta las convulsionadas décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, millones de consignas políticas se han reproducido en las paredes.

Pero el grafiti, a diferencia de las pintadas, si bien nombra políticamente y con ánimo “anarquizante” no está sujeto a una validación partidaria y en

la actualidad se ve atravesado por otros usos que conlleva la globalización y que lo deslindan de lo político. El origen cercano de esta forma expresiva podría rastrearse a comienzos de la década del ochenta, entre los grupos del hip hop neoyorquino, que plasmaban por toda la ciudad –trenes y subterráneos incluidos– sus *tags*: deformación de las firmas de cada artista, que se transformaban en grandes y coloridas obras pintadas con aerosol. Con el tiempo, el llamado "grafiti hip hop" se internacionalizó y se hizo más complejo, derivando en formas murales e incorporando, entre otras técnicas, el esténcil (que emplea una plantilla con un dibujo recortado, sobre la cual se aplica pintura en aerosol para obtener una imagen con la forma del recorte).

Los denominados grafitis murales o de diseño son piezas urbanas que incluyen elementos pop, animé, cómics y recursos de la pintura más clásica. Muchos de estos son realizados por colectivos de artistas o diseñadores gráficos que admiten también su utilización en prácticas comerciales y se inscriben en el *street art*, término que los sitúa en el panorama mundial de las prácticas de arte callejero (22). Paradójicamente, en los últimos años muchas de estas expresiones se exponen en galerías y se venden, incorporándose así al mercado del arte.

Las temáticas y estilos se amplían continuamente, el sitio "Grafitis escritos en la calle (23)", en sintonía con otras publicaciones similares, los agrupa en diecinueve categorías que combinan diferentes criterios, técnicos y de contenidos: amor/bronca/consejos y pedidos/delirios/dibujos y murales/familia y amigos/filosofía/fútbol/máximas/misticismos/música/personalidades/política/pre *art*/sustancias/*tag*, bombas y piezas.

Los grafitis contemporáneos dan cuenta de las tensiones en el espacio de las ciudades latinoamericanas en el marco de la globalización y el fuerte atravesamiento del mercado en todas sus prácticas. Asimismo, los grafitis hablan de una cultura joven que busca apropiarse de la calle en ciudades cada vez más fragmentadas y privatizadas.

La posibilidad de salir con los chicos y jóvenes para abordar el arte callejero plantea un dilema en relación con la legalidad/ilegalidad de estas expresiones. Se ponen sobre el tapete cuestiones muy controversiales y por momentos contradictorias desde la institución escolar, como las normativas que no se cumplen y su vinculación con actos vandálicos. Pero también implica reconocer la implementación de permisos consensuados, acuerdos con vecinos y reglas no escritas entre los realizadores. Esta variedad de estatus legal nos habla del espacio público no como un lugar de exhibición ordenado, sino como un espacio dinámico y en permanente construcción. A pesar de su dificultad, estas expresiones están allí, los chicos las conocen, algunos jóvenes también las producen, entonces

resulta enriquecedor tratar estas cuestiones conflictivas desde la escuela. En esta dirección Claudia Kozac, estudiosa de este fenómeno señala:

> Quizá existan hoy quienes sueñen o proyecten espacios urbanos más apacibles o armónicos, pero en tanto nos sabemos parte de sociedades ni armónicas ni reconciliadas tal vez sea mejor no intentar reconciliar artificialmente lo irreconciliado y prestar ojos a lo que tienen las paredes que decir al respecto. Aun cuando a veces no nos sintamos cómodos con lo que tienen para decir. Incluso cuando el grafiti pueda ser visto como mancha, insulto, provocación o lo que sea, tiene sin embargo el mérito de hacer ver lo irreconciliado. Interrumpe el artefacto urbano que nos aplana la mirada (Kozac, 2008: 36).

Desde esta perspectiva, algunas experiencias escolares con adolescentes proponen a los estudiantes realizar salidas para descubrir "intencionalmente" estas expresiones de arte callejero y registrarlas, para su posterior análisis histórico, social, estilístico. Las actividades consisten en itinerarios preestablecidos en los que se realizan "cacerías fotográficas". Es abundante la información sobre grafitis en Internet, libros, documentales, sin embargo, su carácter efímero depara siempre sorpresas y en ocasiones es posible descubrir maravillas en medianeras, esquinas, postes (24).

Otra serie de actividades se propone realizar recortes de temáticas específicas, en algunos casos las consignas de diferenciación remiten a preferencias, gustos e historias personales. Por ejemplo, en el proyecto "El mapa de las pasiones", los estudiantes debieron determinar una pasión propia (fútbol, música, militancia) como criterio para la búsqueda y registro de grafitis y atendiendo a una lógica impuesta por la propia mirada. En la misma línea, el proyecto "Los mapas psicofísicos" invita a los chicos a construir sus propios itinerarios, recorridos y mapas urbanos, mapas narrativos o biográficos a partir de las observaciones personales del arte con el que conviven en la ciudad. Se trata de sobreimprimir la propia biografía en la heterogeneidad que ofrece la calle. Muchas experiencias propician además instancias de creación o recreación en espacios especialmente autorizados del edificio escolar o mediante la utilización de papel de escenografía que se puede desmontar al finalizar el proyecto.

## MONUMENTOS, ESPACIOS Y MARCAS DE MEMORIA

Theodor W. Adorno, en una conferencia transmitida por la Radio de Hesse, el 18 de abril de 1969, sostenía:

> Cualquier debate sobre los ideales de la educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita.

Hoy esta continúa siendo una de las principales tareas de la educación, a través de la construcción y el sostenimiento de la memoria viva sobre la historia reciente y condenando todo intento dictatorial y genocida.

En el caso de la Argentina posdictadura, la transmisión de esta sentencia se materializa, no sin conflicto y en permanente lucha, a través de la incorporación de la historia reciente en los diseños curriculares, publicaciones, actos y numerosas expresiones culturales y artísticas, muchas de las cuales se desarrollan en el espacio público como murales, monumentos, intervenciones de señalización de centros de detención o la vivienda de un genocida, creación de espacios y lugares de memoria.

"Memoria" es un término asociado a los reclamos de verdad y justicia, a la recuperación crítica de un pasado de horror y a la elaboración de un trauma histórico. En este sentido, los estudios recientes sobre el tema advierten los riesgos de concebir la memoria como el lugar donde se guardan, intactas, las representaciones del pasado. Por el contrario, destacan la indisoluble conexión que la memoria guarda con el tiempo presente, señalando que el acontecimiento pasado es reconfigurado desde el presente con vistas a un proyecto de futuro (Battiti, 2011).

Así, salir de la escuela con un grupo de estudiantes para conocer los sitios, o las obras de arte ligadas con la memoria colectiva implica analizar la relación entre los espacios físicos de la ciudad, la memoria y la transmisión.

La ciudad es un espacio en continuo cambio y su relación con el pasado, con la memoria, resulta mucho más conflictiva que complementaria.

> la ciudad es el sitio que registra por antonomasia el conflicto entre lo existente y lo nuevo, entre la preservación y la transformación: es el sitio donde la historia está ocurriendo, donde más evidente se vuelve el paso del tiempo y donde es el presente el que determina las lecturas del pasado (Gorelik, 2009: 17).

Tradicionalmente los monumentos tuvieron el rol de recordar, enseñar, nombrar. En la modernidad el monumento ha sido el hecho singular a través del cual reflexionar acerca de qué debe ser resguardado de la destrucción –es decir, de la vida histórica de la ciudad– y de qué modo.

Los monumentos y el espacio público son concebidos como medios para enseñar, ya en siglo XVIII el filósofo Jean Jacques Rousseau postulaba que el espacio público era el lugar para desarrollar una activa "educación de la almas", y en la misma dirección, el escritor argentino Ricardo Rojas hacia principios del siglo XX propuso una "pedagogía de las estatuas": la ciudad debía funcionar como un libro de historia para inocular cotidianamente los

valores de una cultura nacional en las masas inmigrantes, que así encontrarían una vía de integración cultural complementaria a la escuela. La escuela también con sus visitas y paseos participó desde sus inicios de esta función enseñante de la ciudad.

En el libro *El culto moderno a los monumentos* (1903), el historiador de arte austrohúngaro Aloïs Riegl, señalaba las contradicciones entre tres tipos muy diversos de valores que conviven en nuestra idea de monumento:

• El valor de antigüedad. Se trata de una valoración moderna, propiciada por el romanticismo. Lo importante es la marca que el tiempo ha dejado en el objeto material y que, por lo tanto, vuelve impracticable la restauración; es el caso de las ruinas que deben ser preservadas como ruinas porque justamente lo que se aprecia en ellas es el modo en que el tiempo las ha trabajado.
• El valor histórico. Este pondera al monumento en su carácter de documento, no tanto por lo que recuerda en sí, como por lo que puede enseñar a través de sí. En este caso, al revés que en el anterior, se valora la capacidad evocativa del monumento que, para que sea completa, requiere que muchas veces el objeto material sea restaurado o incluso reconstruido por completo. En la ciudad de Buenos Aires hay varios ejemplos como la reconstrucción del Cabildo colonial o la réplica de la casa de San Martín, estos son de algún modo maquetas didácticas de obras que portan un mensaje aleccionador.
• El valor artístico. Es la capacidad del monumento de convocar emociones en el público a través de un reconocimiento estético que solo puede producirse si responde al estado del gusto contemporáneo.

En la práctica estos tres tipos de valores conviven, sin embargo son diferentes sus connotaciones e implicancias en cada caso, y esto constituye un aspecto central a tener en cuenta para su abordaje en el marco de la enseñanza escolar.

En lo referente a la historia reciente, en la ciudad de Buenos Aires, se han creado, entre otros, dos monumentos vinculados a los crímenes del terrorismo de Estado de la última dictadura militar (1976-1983). Según Gorelik, la ex ESMA es un ejemplo de monumento por preservación, y el Parque de la Memoria un ejemplo de monumento por creación.

En la ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada) funcionó durante la última dictadura cívico-militar uno de los más emblemáticos Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio del país; se estima que allí fueron desaparecidas alrededor de 5000 personas. El predio, ubicado en una de las principales vías de acceso al núcleo urbano de la ciudad de Buenos Aires ocupa 17 hectáreas. Dentro de este, el Casino de Oficiales fue el edificio elegido por la Armada para concentrar, torturar y desaparecer a los secuestrados, dentro del plan sistemático de exterminio. Desde el año

2007 funciona allí el “Espacio Memoria y Derechos Humanos”, cuyo propósito es testimoniar los delitos de lesa humanidad allí ocurridos y la promoción y defensa de los Derechos Humanos. En este edificio, los espacios permanecen vacíos, sin ningún tipo de reconstrucción que reproduzca su funcionamiento como centro clandestino de detención. La única intervención material consiste en carteles explicativos del funcionamiento, que se complementan con fragmentos de testimonios de sobrevivientes y planos de las diferentes épocas. Las visitas son guiadas, con una duración de dos horas aproximadamente, y en ellas se relata cómo fue el funcionamiento del lugar en el marco del sistema represivo, el contexto político, social, cultural y económico.

Los estudiantes que visitan la ex ESMA transitan por experiencias muy variadas que se inscriben en cada caso en sus propios procesos grupales, formativos, biográficos. Pero es el vacío, es la nada un elemento que en todos los casos opera como detonador para la reflexión y para percibir la ineludible constancia del propio cuerpo de estar allí.

Tal como señala el escritor Martín Kohan en el relato de su visita a la ex ESMA:

> En lo sustancial, no hay allí nada, excepto los carteles que estimulan el ejercicio mental de reponer lo que hubo antes, lo que implica reponer también lo que pasaba y lo que pasó. Pero ahora, no hay nada, es puro despojamiento, la vigorosa y, al mismo tiempo, resignada exposición de lo faltante. […] La memoria inscripta en la dimensión espacial, antes que en la cronología, produce su efecto sobre la ex ESMA. Porque las denominaciones, tal como atinan a advertir los mismos guías, no son nunca inocentes. Se evita “museo” y se propone “espacio”, y la ex ESMA termina por resultar precisamente eso: un espacio. Cuanto más vacío se presenta, más espacio (puro espacio) se revela (Kohan, 2011).

El proyecto “Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado”, surgió como una iniciativa de diez organismos de Derechos Humanos y fue inaugurado oficialmente en el año 2007. Es un espacio público de una extensión de 14 hectáreas, emplazado en la ciudad de Buenos Aires, ubicado en la franja costera del Río de la Plata porque a sus aguas fueron arrojadas muchas de las víctimas secuestradas durante la última dictadura. El parque alberga el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, un conjunto de obras escultóricas, y la sala PAyS (Presentes Ahora y Siempre), centro de información sobre las víctimas y sala de actividades artísticas y culturales.

El monumento se compone de cuatro estelas de hormigón que contienen 30.000 placas de pórfido patagónico color gris, de las cuales cerca de

9.000 se encuentran grabadas con los nombres de hombres, mujeres y niños víctimas del terrorismo de Estado. Los nombres se ordenan por año de desaparición y/o asesinato, y dentro de cada año guardan un orden alfabético. De cada persona se colocó también la edad y se señalaron los casos de mujeres que se encontraban embarazadas. Es a la vez un recordatorio colectivo y personal, cada sujeto está nominado. La clandestinidad del accionar represivo vuelve imposible la elaboración de un listado cerrado y completo de las víctimas, por esto el listado de este monumento aun es objeto de permanente construcción y revisión.

El monumento traza una grieta que guía al visitante hasta el río; Laura Malossetti Costa lo describe así:

> El monumento a las víctimas del terrorismo de Estado zigzaguea hacia el río marrón con su belleza imponente. Guía los pasos del visitante en un crescendo dramático al ritmo acompasado de la cronología que despliega miles de nombres en un soporte quebrado, inestable, de extraordinaria intensidad. Al final, dentro del río mismo, el retrato de Pablo Míguez por Claudia Fontes, reflejando siempre el agua y el cielo, y siempre alejándose, anclado en el mismo lugar. Un golpe de poesía (Malossetti Costa, 2011).

En el parque se emplaza un conjunto de esculturas seleccionadas a partir de un concurso internacional, algunas de estas son: *Victoria*, de William Tucker; *Monumento al escape*, de Dennis Oppenheim; *Sin título*, de Roberto Aizenberg; *Carteles de la memoria*, del Grupo de Arte Callejero 30.000/Nicolás Guagnini; *Reconstrucción del retrato de Pablo Míguez*, de Claudia Fontes; y *Pensar un hecho revolucionario*, de Marie Orensanz.

El parque ofrece a los grupos de escolares una serie de actividades guiadas y talleres; también se desarrollan materiales y cursos para la formación docente. Allí se realizan encuentros entre los jóvenes y madres de desaparecidos, charlas con artistas y con organismos de Derechos Humanos, actos conmemorativos. Los visitantes recorren el monumento, observan y conversan acerca de las esculturas, en algunas ocasiones los grupos finalizan la visita arrojando flores al río. Cada visita se configura didácticamente de modo particular, pero en todos los casos se percibe un esfuerzo por crear un “lugar posible” para la enseñanza de un tema difícil; se trata de un escenario intenso que conjuga una extraña tensión entre el dolor y la belleza, entre la reflexión y la emoción.

## Monumentos y contra-monumentos

En la actualidad, las políticas públicas de la memoria y memoriales son

objeto de intensos debates. En el marco de esta discusión, Horst Hoheisel, alemán nacido en Polonia en 1944, es uno de los artistas conceptuales que más aportes ha realizado en la creación de espacios contemporáneos de memoria. Desde hace más de dos décadas Hoheisel inventa, propone y realiza "antimonumentos" o monumentos negativos como un nuevo y radical arte de la memoria.

Este artista sostiene que la memoria no se manifiesta en forma clara y distinta, dice "titila, resplandece en momentos fugaces, balbucea" (Hoheisel, 2004). Para él, los monumentos hablan más de nosotros mismos que de las víctimas y su historia, los monumentos están vivos mientras se discute sobre ellos, una vez instalados, esas moles de mármol, bronce o concreto, por más grandes que sean, se vuelven invisibles, se olvidan. Vuelven a estar vivos cuando se empieza a pensar en su demolición. Desde esta perspectiva, su obra se postula como una oposición meditada y sistemática a toda forma de autoritarismo y a la instrumentalización de la memoria con fines políticos inmediatos.

Hoheisel define sus obras como *Denkezeichen*, en alemán "marcas de la memoria", pero además espacios para la reflexión (*Denk* significa pensar, reflexionar). La palabra para monumento (*Denkmal*) implica, en cambio, pensar solo una vez. La suya es una poética de silencios y susurros, destellos fugaces, pistas que atrapan la curiosidad para mutarla en descubrimiento.

En un reportaje realizado en el año 2008, Hoheisel, al explicar una de sus obras relata:

> Vivo en Kassel. En la plaza frente a la alcaldía había una fuente con un obelisco de 12 metros, donada en 1908 por un empresario judío y los nazis la destruyeron en 1939. En 1977 se la intentó reconstruir. Leí que la administración quería reconstruirla, hacer una réplica o hacerle un monumento y recordar en él a los fundadores de la ciudad. Le escribí al alcalde que no se podía tratar el sitio de esa manera y propuse reconstruir el obelisco en forma negativa, en forma invertida. Al fin se hizo, se hundió ese obelisco de 12 metros y hay un hueco y el agua cae en el hueco y los transeúntes pueden escuchar el agua cayendo. El monumento sucede en la cabeza de la gente que reflexiona el porqué de esa fuente invertida, esa ausencia. La presencia de la ausencia en ese monumento. Si se reconstruía esta fuente se perdía la historia de las víctimas. No se puede reconstruir las vidas de las víctimas nazis, por eso no se puede reconstruir la arquitectura como si nada hubiese pasado. Creo que por la negativa, por una ausencia, la gente piensa más: y cuando la gente como en Kassel se enoja o discute por un monumento, entonces el monumento funciona más que cuando lo aceptan como arte bueno.

La obra despertó una enorme oposición; con el propósito de defender su idea, Hoheisel buscó en el archivo de la ciudad y encontró todas las tarjetas de identificación de los judíos de Kassel. El artista realizó una colección de piedras con una piedra para cada judío deportado y asesinado en Kassel por los nazis. Además, creó una intervención llamada *La colección de las Piedras Pensantes*, donde participaron más de mil personas, todos los ciudadanos podían participar y donar una piedra pequeña con un mensaje para una de las víctimas de su calle o de su escuela. Durante más de un año recolectaron estas piedras que están ahora en la estación, en el andén donde partieron los trenes. La gente sigue poniendo más piedras, es un monumento colectivo que crea siempre una relación individual entre el donante y la víctima. Otra de sus obras, realizada junto con Andreas Knitz, es *Memorial del memorial* en la celebración del 50 aniversario de la liberación de los prisioneros de Buchenwald: a partir de antiguas fotografías recuperaron la memoria de un obelisco de madera que, unos días después de ser liberados, los sobrevivientes colocaron en el lugar más siniestro del campo a la memoria de los muertos allí. Hoheisel y Knitz señalaron el lugar donde había estado ese obelisco y colocaron en la entrada del campo una placa de acero inoxidable con el dibujo de aquel obelisco y la palabra “humano” repetida en todas las lenguas de las nacionalidades de las víctimas. Esa placa se mantiene constantemente, día y noche, invierno y verano, a 37 grados: la temperatura del cuerpo humano. “Es una señal muy sensible –explica–, la gente se arrodilla y la toca para sentir el calor. En los días fríos el aire vibra solo en ese punto del lugar vacío. A veces se puede transformar el calor técnico en calor humano.”

Muchas de las intervenciones “contramonumentales” de Hoheisel son efímeras. Como colocar a media asta la bandera chilena durante un partido de fútbol para recordar a los presos políticos asesinados allí durante la dictadura de Pinochet. O la proyección de la puerta de Auschwitz, durante una noche entera, sobre la puerta de Brandeburgo, en Berlín.

En su intervención en el Museo de la Memoria de la ciudad de Rosario (2007), instaló una obra que consiste en una caja de vidrio vacía, con la idea de que la gente pueda llevar un objeto de su ambiente personal, algo que tenga alguna relación con el tiempo de la dictadura. El artista es en este caso solo catalizador de la memoria de quienes participan en esta obra colectiva.

Las obras de Hoheisel resultan inspiradoras, algunas se pueden vincular, en cierta medida, con muchas de las actividades que se realizan en la escuela, con aquellas propuestas que invitan a los chicos y jóvenes a buscar testimonios materiales, a recabar información para comprender y resignificar el pasado cercano. Son actividades que intentan, de modo sutil,

poético, realizar “obras” que involucren a los chicos y jóvenes en la recuperación y la construcción de una memoria histórica, colectiva –en conflicto, fragmentada–, pero siempre democrática.

La escuela debe propiciar la visita y el conocimiento de los espacios, lugares y monumentos de memoria concebidos por cada comunidad de manera democrática, pero también y sin entrar en contradicción con esta tarea, puede utilizar el arte en sus formas y medios contemporáneos como un camino de invención, de expresión e involucramiento, como una forma de representación activa, material y simbólica, de aquello que duele, que lastima, que se va comprendiendo lentamente. Los chicos y jóvenes pueden crear en la escuela sus propias “marcas de memoria”.

## LA VISITA ESCOLAR AL MUSEO DE ARTE (25)

Tanto la escuela pública como el museo se afirmaron y se expandieron en el siglo XIX, y desde entonces hay conciencia del poder educativo de estas dos instituciones. Sin embargo hoy, en un contexto donde los medios de producción, circulación y recepción de las obras de arte se han multiplicado, resulta pertinente volver a preguntarnos: ¿por qué mirar arte en el museo? ¿Cuál es el fin de llevar a un grupo de estudiantes a un museo de arte? ¿Puede esta legendaria institución propiciar experiencias significativas, memorables?

El museo es el espacio para el encuentro con los objetos mismos, es la institución que los alberga, los cuida, los exhibe y los legitima como obras de arte. La visita escolar al museo es una oportunidad para que los chicos, chicas y jóvenes observen, conversen sobre las obras y en un sentido más amplio, reflexionen sobre lo que miran y cómo lo hacen. El ingreso a un espacio de exhibición marca un corte en la rutina, sumerge a los visitantes en una relación particular con las obras y brinda la posibilidad de tomarse un tiempo para el aprendizaje y el asombro.

Bajo la premisa de que el lenguaje plástico no se reduce a lo visible ni puede “traducirse” a otro lenguaje, el propósito de las visitas –entendidas como propiciadoras de experiencias estéticas– consiste en poner en juego múltiples mecanismos para dotar de sentido lo que se observa. Se trata de propuestas que incitan al espectador a ocupar la escena en un movimiento que lo involucre personalmente, íntimamente; que lo convoque de modo genuino a la construcción de significados propios para repensarse individual y colectivamente a través de las obras de arte.

### Cuatro maneras de concebir e interpretar las obras

En los últimos diez años, la oferta de visitas para estudiantes se ha incrementado y actualmente son muchas las acciones dedicadas específicamente al público escolar. Las actividades por lo general invitan a los espectadores a participar y dialogar en la sala de exhibición, pero cada museo y cada proyecto educativo perfila una forma de mirar, un concepto de obra y una manera particular de interrogarla.

El museo es una institución productora de sentido, las "narrativas" que ofrece al público no son neutrales, el museo orienta la mirada del visitante, insta a tomar en cuenta y a valorar determinados aspectos en detrimento de otros. Los mediadores o "ayudas" que produce el museo tales como folletos, catálogos, los relatos de los educadores o guías fijan un cierto sentido y "erosionan la polifonía" (Kelly, 2001).

Los discursos y las prácticas educativas de los museos de arte son herederos, de modo más o menos explícito y de forma más o menos coherente, de determinadas concepciones acerca del arte, su interpretación y la formación artística. Amaia Arriaga e Imanol Agirre (2010) proponen un aparato metodológico para analizar las prácticas en los museos de arte. A partir de un amplio estudio empírico han establecido cuatro grandes maneras de concebir el arte y la interpretación que se pueden dar, y habitualmente se dan, en contextos educativos:

- La obra de arte como acontecimiento y representación visual, y la interpretación como identificación, reconocimiento y descripción.
- La obra de arte como mensaje a desvelar y la interpretación como descodificación.
- La obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica.
- La obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

### *La obra de arte como acontecimiento y representación visual, y la interpretación como identificación, reconocimiento y descripción*

Desde este enfoque, el arte se entiende como un hecho fundamentalmente visual y centrado en la representación. Así, en las visitas se incita a valorar principalmente sus aspectos visibles. Desde esta concepción "visualista", se considera que el valor supremo del arte es aspirar a representar lo más fielmente posible la naturaleza. Además, la belleza constituye una de las cualidades estéticas más importantes.

Esta manera de entender el arte concibe la obra como autosuficiente y son sus aspectos visuales los que nos aportan toda la información que

necesitamos para su comprensión. Así, la observación se convierte en la habilidad fundamental para su interpretación porque puede dar cuenta de todo lo relevante o significativo que podemos encontrar en la obra de arte. Por ello, la preocupación por "enseñar a ver" constituye, a menudo, uno de los ejes de las actividades de los museos. Muchas de las estrategias de acercamiento a la obra se centran en la observación de los aspectos visuales y su objetivo interpretativo consiste en la identificación de la semejanza entre lo presentado en la obra y la realidad del mundo físico, se busca la semejanza visual formal. Son representativas de este enfoque las preguntas del estilo: ¿qué ves?, ¿qué te hace afirmar eso?, ¿reconoces algo? Los autores también identifican este enfoque visualista tras los ejercicios dirigidos a la identificación de los aspectos formales, compositivos, matéricos, procesuales y técnicos de las obras.

### *La obra de arte como mensaje a desvelar y la interpretación como descodificación*

En los discursos y prácticas educativas de los museos se puede encontrar una concepción de la obra de arte como expresión de un mensaje o idea. El arte es aquí una forma de comunicación, un medio de expresión de sensaciones, conceptos y emociones. Este enfoque se fundamenta en las ideas expresionistas que tuvieron su origen en el romanticismo y que planteaban que la obra es la expresión de un autor. Se reconocen además como sustento las posturas que durante el siglo XX extendieron la metáfora lingüista a otros ámbitos de la cultura, analizando el arte como algo análogo al lenguaje y la obra de arte como un texto que comunica significados.

En los discursos educativos sobre el arte a menudo se utilizan expresiones que transmiten una visión filolingüista del hecho artístico, haciendo referencia al "lenguaje visual" y sus "códigos" o "vocabularios", o cuando se habla de "comunicar" o "transmitir".

Desde esta perspectiva, la apariencia no se considera como el mensaje de la obra sino como la vía que nos permite la entrada a su significado. Se pide a los visitantes que vayan más allá de la descripción para llegar a lo que está oculto. En las visitas se emplean términos como "descubrir", "decodificar" o "leer", que entienden la interpretación como algo que trasciende la acción de ver. Se trata de buscar los contenidos tras las apariencias. Las obras de arte contienen "mensajes" o significados intrínsecos, entonces los educadores ya no deben solo incitar a mirar y guiar la observación de los espectadores, sino conseguir que los espectadores especulen sobre lo que la obra significa o simboliza.

Sin embargo, a menudo, tras haber dado a los alumnos las herramientas

necesarias y haberlos guiado para que encuentren o descodifiquen los significados, estos no consiguen desvelar los supuestos mensajes y los educadores terminan enunciando la interpretación “correcta” de la obra. En este enfoque, el espectador sigue quedando en un segundo plano en el acto de interpretación, su función es la de encontrar, descubrir significados prescritos, y no la de construirlos.

### *La obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica*

Desde hace varios años, es posible reconocer en los museos de arte discursos y prácticas vinculados a perspectivas socioculturales. En estas propuestas confluyen varios aportes disciplinares entre los que se destacan: la concepción del arte como sistema cultural, la museología crítica, los enfoques socioculturales del aprendizaje, las pedagogías críticas.

Así, las visitas que se ofrecen al público escolar son portadoras de ideas, reflexiones, discursos y acciones que destacan la relación del hecho artístico con el sistema cultural en el que se crea y circula. Se trata de una perspectiva que entiende el arte como “sistema cultural” (Geertz, 1994) e inscribe la actividad estética humana dentro de un marco social y cultural más amplio que el arte mismo. Las obras se conciben como relatos culturales, como representaciones que da una sociedad acerca de cuestiones como la religión, el poder, el cuerpo, la belleza, la muerte, la lucha de clases, etcétera.

El arte es resultado de la reflexión intelectual de los artistas, son producciones para ser pensadas, no solo para mirarlas, su interpretación implica, entonces, una respuesta reflexiva y requiere que el visitante piense la obra para brindar una respuesta. Teniendo en cuenta que las obras son producciones culturales, es fundamental mirarlas y entenderlas en contexto, deben ser tratadas en todas sus dimensiones, no solo la estética, aparecen en los discursos de la visita los aspectos sociales, económicos, políticos.

Las obras son portadoras de pluralidad de significados; no se postulan –como en el caso anterior– significados intrínsecos. Nadie tiene la exclusividad en la interpretación. Tal como sostiene Hooper Greenhill (2004), los significados son plurales y no solo los generados por las instituciones, las narrativas que ofrece el museo contienen significados abiertos a la negociación. Por esto, los destinatarios participan activamente en el proceso de interpretación.

Las actividades para los estudiantes propician que se establezcan relaciones con el contexto social, con el sistema en que dichas obras interactúan y es siempre una interpretación situada, contextualizada. En las visitas se desarrollan debates, discusiones, para construir significados con el espectador, se brinda la oportunidad para la reflexión y crítica cultural.

La museología crítica, en línea con las pedagogías críticas, señala la ausencia de determinados contenidos e ideas en el marco de las instituciones, es decir que postulan la existencia de un "currículo nulo", también en el museo. Desde esta perspectiva se propone que las instituciones ofrezcan información para que la autoridad sea compartida y contribuir así a que los visitantes construyan significados en relación con las obras.

Al tomar principios y modos de trabajo del constructivismo pedagógico, se parte de los valores, creencias e ideas de los estudiantes; no solo para conocerlas sino para confrontarlas con nueva información que permita ponerlas en duda y configurar nuevas indagaciones y enunciados. La visita constituye así una instancia de diálogo, de enriquecimiento, de contrastación de las ideas de la institución y de los visitantes.

La visita es un espacio reflexivo en el que los participantes pueden enunciar sus opiniones, conocimientos, representaciones, los educadores los ponen en duda, los confrontan con información y se produce un intercambio que enriquece las ideas iniciales. Se trata en cierto modo de una negociación de narrativas, las del visitante y las del museo. Las estrategias que se utilizan posibilitan que el espectador tome protagonismo en la construcción de significados. La interpretación de las obras es un intenso proceso reflexivo que las aborda en tanto representaciones socioculturales situadas en el más amplio de los sentidos; de esta forma el museo ofrece con sus exhibiciones una oportunidad para pensar críticamente en la cultura y en la sociedad.

## *La obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria*

La obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias personales, culturales, etcétera, del artista que se concitan en la obra.

Desde la perspectiva estética de John Dewey (véase el capítulo 1), el arte se concibe como un hecho no solo dirigido a la contemplación o a la

reflexión intelectual, sino como un acontecimiento capaz de generar experiencias. La interpretación es entonces la comprensión que surge del cruce de las experiencias que se condensan en torno a la obra, es decir, el cruce de la experiencia del creador con la del usuario de la obra de arte (Agirre, 2000; Shusterman, 2002).

Así, el arte es un agente de experiencia estética y no solamente un material de estudio o análisis. En sintonía con estas premisas, algunos museos proponen tareas para la producción comprensiva, y el uso del arte para interpretar el arte. Las actividades que se diseñan para los estudiantes tienen como propósito vincular la experiencia del autor de la obra con la experiencia del visitante y comenzar a disipar la oposición entre interpretación y creación.

Confluyen así tres tipos de experiencias: la del autor de las obras, la de los visitantes como sujetos creativos y la experiencia que conforma la visita en sí misma. Ir a un museo de arte es un acontecimiento que deviene en memorable, que resulta significativo en la medida que atraviesa en cierto modo al espectador, que es a su vez productor (de artefactos, de significados, de realidades imaginadas).

La experiencia es catalizadora del acto de comprensión, la obra toma sentido solo si conecta con el espectador. Esto supone que el significado de la obra no reside en ella misma sino en la chispa que se crea, o en el choque que se da, entre la experiencia condensada en la obra y la experiencia del espectador. Esta posición implica que no se imponen límites a la producción de significados, no se supone que haya, *per se*, interpretaciones más legítimas que otras.

Desde esta concepción del arte y la interpretación, el espectador se convierte en el eje central de la acción mediadora del museo. Es el espectador quien debe dar vida a la experiencia que está condensada en la obra, convirtiéndose así en copartícipe en la producción de significado. La fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte será toda la experiencia del espectador, su experiencia vital, anímica y cultural, no solo sus concepciones.

Por esta razón, en los discursos y prácticas educativas que comparten esta visión, es habitual encontrar verbos –como “enredar”, “involucrar”, “animar”– que manifiesten la búsqueda de una interacción comprometida y vivencial del espectador con la obra. Estas posturas están en relación directa con los postulados de John Dewey (1987) y de otros pragmatistas contemporáneos como Maxine Green (2005) y Richard Rorty (1992), quienes postulan que la comprensión no debe producirse solo a nivel analítico-cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético.

Así, un mayor vínculo (personal) con la obra es lo que les permitirá

construir a los visitantes sus propias interpretaciones y opiniones. Pero el objetivo final es que la actividad educativa permita repensarse a uno mismo –individual y socialmente– a través de la obra de arte, tal como señala Imanol Agirre:

> el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre el "otro-productor", como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia (Agirre, 2000: 300).

El propósito de la acción educativa del museo es resignificar la obra de arte desde la experiencia del espectador a partir de la reflexión acerca de la experiencia condensada en la obra. El fin es que los visitantes se apropien de los sentidos simbólicos que presentan las obras para utilizarlos en sus propios proyectos de construcción identitaria (Agirre, 2000; Rorty, 1992).

## En el museo

En los museos los departamentos educativos diseñan, organizan y ofrecen al público escolar actividades y programas. Son numerosas las instituciones que transitan actualmente procesos de búsqueda y experimentación ligados a los enfoques histórico/culturales y experienciales. Las reflexiones de los educadores y responsables del área educativa de los museos y las observaciones de sus actividades con escolares permiten conocer y comprender "desde el museo" sus propuestas y sus fundamentos. A continuación se desarrollan algunos núcleos vertebradores de estas propuestas.

### Una experiencia espacial

La llegada al lugar de exposición inicia una nueva experiencia espacial. El edificio del museo no es solo una caja que alberga las obras, sino que forma parte del contenido de la visita. En el caso de los museos que se ubican en edificios históricos se aborda con los escolares sus características arquitectónicas; habitualmente se los invita a observar e imaginar los usos que ese espacio ha tenido en el pasado. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, se han reconvertido en salas de exhibición de arte lugares tan diversos como un tambo, palacios, residencias, mercados, un convento, una pista de patinaje sobre hielo, un depósito de agua. Analizar y conversar acerca de la arquitectura original permite analizar con los estudiantes la relación entre la forma y las nuevas y viejas funciones del

edificio, y conocer también parte de la historia de la ciudad.

En otros casos, los museos de arte de construcción más reciente, por ejemplo el Malba (26), presentan dispositivos tecnológicos como puertas automáticas, escaleras mecánicas, artefactos de baño que se operan con sensores, recintos de triple altura, materiales y técnicas constructivas desconocidos para muchos de los chicos. La sensación de estar allí es nueva, deslumbrante. El edifico requiere tiempo de observación, de explicación, tiempo para recorrerlo y tratar también su historia, su concepción arquitectónica y su relación con las colecciones que alberga.

## El asombro y las certezas

La visita de un grupo escolar al museo echa luz sobre un aspecto inquietante: ¿qué tipo de objeto de aprendizaje es la obra?, ¿qué podemos aprender de ella?

Cuando las obras de arte se incorporan a un discurso educativo se impone la necesidad de interpretarlas, de explicarlas. La escuela demanda al museo que ofrezca sus saberes, sus conocimientos sobre las obras y en muchos casos (especialmente con el arte contemporáneo) que justifique la pertinencia de "esos objetos" en un museo.

Pero esta inquietud no se agota rápidamente, porque una visita es solo una instancia del proceso inagotable de construcción de significados y sentidos de las obras de arte. No hay una explicación que apacigüe el asombro, las incertidumbres y las emociones que producen. Y esto es así porque las obras no se definen por sus propiedades intrínsecas, porque estas propiedades no existen previamente ni están separadas de la acción, del encuentro con los espectadores. La obra no posee significados, que el museo tiene y debe entregar; estos significados se construyen y se disputan socialmente (Geertz, 1987).

Las posibles lecturas de las obras en un marco educativo, pueden ser entendidas como parte de lo que Nicos Hadjinicolau (1981) ha definido como "fortuna crítica", es decir, las reacciones ante una obra de diferentes espectadores a lo largo de la historia. La obra es susceptible de desencadenar juicios diversos (idea contraria a la concepción burguesa del valor intrínseco), y estas lecturas son una parte constitutiva del objeto:

> Una obra de arte existe como obra de arte a partir del momento en que es contemplada, por lo tanto "consumida", utilizada, por lo tanto transformada. […] (el autor se inclina por una) concepción que ve la obra de arte como una relación: la relación entre un objeto y todas las miradas que han sido echadas sobre él en la historia hasta la fecha; miradas que han transformado la obra de mil y una maneras

(Hadjinicolau, 1981: 33).

La información que aporta cada Institución orienta la mirada, impregna la obra de nuevos significados, la *fortuna crítica* se multiplica y aumenta la densidad de lo que vemos. Así, no se trata de circunscribir su abordaje a la búsqueda de lo que la obra dice o le hacemos "decir". La visita, más que dar respuestas acabadas debe contemplar un tiempo y un espacio para la experiencia estética frente a la obra.

Pero es importante destacar que en el museo se comparten significados acumulados históricamente, se habla de los significados condensados en las obras sin que esto obstaculice la tarea inagotable de seguir construyéndolos. La información que el museo conoce acerca de sus obras se brinda, se explica, se ofrece generosamente con el fin de ampliar el universo de sentidos con los visitantes.

Una línea delicada separa la apertura al diálogo y el discurso unívoco del educador del museo como voz autorizada. Es necesario promover oportunidades para que la obra pueda desplegarse en toda su densidad. Algunas estrategias como evitar pronunciar una conclusión frente a la obra, dejar el cierre en suspenso y simplemente invitar a los estudiantes a seguir el paseo por la sala trabajan en esta dirección. Incluso, frente a algunas obras no son precisas las palabras y solo hace falta dejar que la mirada sea la protagonista.

## El encuentro con la materia

El museo da la posibilidad de encontrarse con la obra *en vivo.* Desde una perspectiva experiencial, la obra es también el punto de partida para el diseño de las estrategias didácticas. Las actividades se diseñan en función y a partir de las producciones artísticas, tanto por su aspecto visual como material y haciendo énfasis en su proceso de creación.

Con los estudiantes, más allá de los aspectos simbólicos o narrativos, se trata de rescatar el cuerpo físico, y abordar de qué está hecho, cómo la hizo el artista. Se invita a los jóvenes visitantes a asumir la posición de un investigador que, a partir de los datos materiales, reconstruye un proceso pasado. Los diferentes tiempos de este proceso conviven en la obra a modo de huellas o índices que la mirada atenta del espectador podrá detectar y reconstruir.

La materia, las dimensiones reales, las texturas, los olores, la luminosidad, etc., son aspectos valiosos teniendo en cuenta que, en general, los estudiantes toman contacto con las obras a través de reproducciones que, si bien amplían la circulación y permiten un mayor acceso, también modifican la relación con el espectador. Para lograr un

contacto directo e íntimo con la obra, por ejemplo en el caso del Palais de Glace, se establece el mayor tiempo posible en sala, frente a las obras, dialogando y jugando, incluso cuando se realiza alguna actividad de creación como dibujar. De esta forma el mismo espacio de exhibición funciona también como un espacio de producción.

En muchos museos se desarrollan actividades de taller, pero resultan enriquecedoras y pertinentes solo aquellas en las que los estudiantes tienen oportunidad de experimentar con materiales, estrategias y contenidos vinculados directamente con la exposición que se visita.

Encontrarse con el objeto es encontrarse también con la veladura de su valor económico. Las propiedades sensuales imposibles de transportar por la tecnología atraen no solo la mirada, sino también el tacto, entonces se enuncia y se insiste con la consigna de “no tocar” justificada por el cuidado de las obras y la seguridad de los estudiantes. Resulta revelador cómo surge aquí una temática poco tratada en los espacios educativos: el valor comercial de las obras; a menudo los alumnos relacionan este resguardo con el alto precio que suelen tener las obras que se exhiben en los museos, y ponen en palabras los componentes sociales, económicos que aluden a la circulación y consumo “elitista” del mercado del arte.

Un actor clave, ausente físicamente pero fundamental, es el artista que se hace presente a través de las marcas en el objeto y se hace presente también a través del educador, quien con sus palabras, perfila un modelo de sujeto.

Veamos un ejemplo:

En una actividad destinada a alumnos de quinto grado de la escuela primaria, frente a una obra del artista contemporáneo Diego Perrotta (27) un nene exclama:

> ¡Guau…! ¡Qué capo! ¿Cómo lo hizo?

La educadora explica la técnica del esgrafiado vinculándola con la técnica de crayon y tinta china que ellos mismos realizan en el área de plástica desde el jardín y que conocen muy bien. A partir de esta breve referencia, entre todos reconstruyen el modo en que Perrota realizó la obra, cómo se raspa, qué colores son del fondo y cuáles aplicó en la capa superior de la tela.

A medida que la reconstrucción de la producción avanza, es casi visible el lazo que los va uniendo a esa obra, tanto cognitiva como emocionalmente. Luego con la ayuda de visores miran las figuras que componen el cuadro, seleccionan su favorita, y conversan sobre sus ideas acerca de las máscaras representadas. En el diálogo aparecen preferencias, menciones a máscaras de carnaval y a dibujos de la televisión. Un alumno pregunta por la edad del autor, si vive y dónde hace

sus cuadros. La educadora les brinda algunos datos sobre el artista, sus estudios en México, su participación en actividades de arte urbano y exposiciones, y a medida que avanza la charla el mundo del artista y el de los chicos se va aproximando.

Hacia el final, mientras caminan hacia otra obra una alumna comenta:

> Cuando llegue a casa, yo me voy a hacer uno así.

Artista y espectador se encuentran en la obra. Mencionar al artista por su nombre, no relatar en clave impersonal sino enfatizando que es el sujeto (artista) quien lleva a cabo la transformación de los materiales, permite darle entidad de persona al artista y a la obra, el estatus de algo construido por alguien. La obra no es simplemente una imagen, es sobre todo un cuerpo físico que nos pone en contacto con el trabajo manual e intelectual. El artista elige un material, desarrolla una técnica, define una composición que determina nuestro encuentro con lo que miramos. La materialidad y la técnica no son datos anecdóticos. Una de las tendencias en los museos ha sido enfatizar un concepto de cultura deudor de la filosofía idealista alemana: dar a conocer los "méritos espirituales" de los artistas pero no sus actividades económicas y técnicas. La obra es entonces el resultado de un trabajo intelectual alejado del trabajo manual. Tal como plantea Néstor García Canclini (1984), la idea que subyace es que quienes pueden dedicarse a la cultura son los que tienen tiempo extra más allá de sus actividades de supervivencia. De esta manera, continúa alimentándose el halo elitista del quehacer artístico. La persistencia de la impronta clasista en relación con las obras y los discursos sobre los artistas trae al debate la cuestión de la democratización del arte; si bien en los últimos años se vienen sumando consumidores a la oferta cultural, hacer arte es todavía una actividad para pocos. La visita al museo puede enseñar que el arte también es una profesión o un oficio que se aprende y que no es necesario estar "dotado" de talento divino o ser millonario para ejercerlo.

## Una experiencia grupal

La visita escolar al museo se desarrolla en un marco grupal. Por lo general, las obras son visualizadas por el conjunto de los estudiantes simultáneamente, es una experiencia compartida. El grupo es conducido por el educador del museo, quien conoce al grupo en el mismo momento en que deben comenzar a trabajar, entonces aquí resulta clave toda la comunicación que se pueda establecer con el docente del grupo, de ser posible antes (telefónicamente, vía correo electrónico o personalmente según la posibilidad de las instituciones), pero sobre todo durante la visita.

Lo grupal en el museo no es solo la simultaneidad de tareas, es el marco

que posibilita el diálogo para favorecer el intercambio de opiniones y sensaciones. Son numerosas las buenas prácticas en las que, en el relativamente breve período de tiempo de un recorrido, los docentes a cargo del grupo, el educador del museo y los estudiantes van creando una dinámica propia y adecuada para esta ocasión. En muchos museos y galerías los chicos se sientan en el suelo frente a las obras a conversar; así el grupo va aprendiendo a estar, mirar, participar en una sala de exhibición. No es un traslado de la escena escolar al museo, es la creación de una dinámica nueva, diferente, pero que se nutre de todas las construcciones grupales que traen de su trabajo cotidiano en el aula.

Junto con la escena grupal, cada chico tiene sus propios ritmos, intereses, gustos personales. Facilitar las instancias de recorrido individual habilita, desde el museo, el encuentro "íntimo" de cada visitante con las obras y así generar nuevas inquietudes, preguntas y deseos que puedan convertirse en el motor de futuras vistas a museos.

## LA VUELTA A LA ESCUELA, LA VISITA EXPANDIDA

Una salida escolar comienza mucho antes de que los estudiantes se suban al autobús o traspasen la puerta de la escuela, quizá se inicia en el instante en que empezamos a imaginarla.

Salir de la escuela permite el contacto directo con espacios, actividades y realidades diferentes a las del cotidiano escolar. Estas experiencias cobran un sentido comprensivo complejo cuando participan de una concepción de las salidas que involucra todas las acciones que se implementan antes y después de realizarlas. Elaborar propuestas que contemplan una visión expandida, ampliada, de las salidas permite obtener el máximo provecho de su potencial formativo. Salir de la escuela para realizar una visita a un sitio de la ciudad, a realizar un itinerario o a un museo o galería implica la puesta en juego de numerosos factores de índole didáctico, institucional, organizativo. Estas no deberían ser solo tareas esporádicas, aisladas o excepcionales, ya que son piezas clave en el largo proceso formativo de nuestros estudiantes como ciudadanos conocedores del patrimonio artístico de su comunidad y conscientes de todas sus opciones en tanto espectadores "lúcidos". Se trata de una actividad que se planifica a dos bandas, en dos escalas temporales, por una parte el recorte particular de la visita en sí misma, una experiencia extraordinaria que comienza y finaliza. Y por otra parte –pero simultáneamente– la inserción de esta excepcionalidad en el marco más amplio de las tareas escolares. Su inclusión en una secuencia didáctica amplia (que trasciende la visita en sí misma), permite concebirla como una instancia de aprendizaje, como una oportunidad para enriquecer y

potenciar la relación dentro/fuera de la escuela.

En esta dirección, resulta fundamental indagar y tener en cuenta las características y contenidos de los sitios a visitar para poder establecer así puntos de encuentro entre los sitios, los contenidos de enseñanza y las necesidades de cada grupo de alumnos en particular. Guías impresas, páginas de Internet, bibliografía específica, información y otras "herramientas" que ofrecen las instituciones u organismos, o una visita previa contribuyen con esta exploración.

Ahora bien, es muy probable que mientras nosotros estemos pensando qué contenidos vamos a abordar con la visita y ajustando cuestiones organizativas, nuestros alumnos estén planificando con quién se sentarán en el transporte y qué golosinas van a llevar. Este aspecto más ligado a lo social de las salidas también debe ser tenido en cuenta, puede resultar de gran utilidad establecer con los alumnos un "contrato" de la salida en el que se acuerden pautas para su realización y se establezcan momentos diferenciados para las actividades en el sitio, durante el recorrido o dentro del museo, y para la merienda o la recreación.

La participación de los alumnos en la organización material de las salidas permite también involucrarse emocionalmente con la tarea. Así, construir útiles especiales para trabajar en la calle, en el museo, en el parque, como libretas para escribir parados, lápices portátiles, anotadores con base rígida de cartón, diseñar registros fotográficos o en video, es una manera de comenzar a imaginar la salida y las experiencias que compartirán.

Salir de la escuela implica transitar espacios no habituales, cambiar de escala, recorrer distancias poco frecuentes. Acompañar este movimiento con algunas actividades "de representación" permite generar situaciones significativas para aprender. Señalar en un mapa de la ciudad la escuela, el sitio a visitar, marcar los recorridos a realizar, permite reconocer, reflexionar y disfrutar del espacio que habitamos de otro modo.

Cada visitante, cada paseante tiene sus propios ritmos, intereses, deseos que no se diluyen en el marco de la tarea grupal. Planificar tiempos y estrategias para la recorrida personal, autónoma, menos guiada es un modo de contemplar y a la vez de generar nuevas inquietudes en nuestros alumnos. Cada salida, cada paseo es un paso en la formación de visitantes inquietos, curiosos, deseosos de aprender.

Las buenas experiencias promueven que los alumnos deseen volver a salir. Aprovechar una visita no significa ingresar a "todas" las salas de un museo, o recorrer todos los monumentos de la ciudad en una mañana. El tiempo es una variable fundamental en toda visita. Dar tiempo, tomarse tiempo para mirar, observar, detenerse. Paciencia, esto forma parte del recorrido laberíntico (quizá no del todo eficiente) de un visitante dispuesto a disfrutar.

Una vez de vuelta en la escuela, son numerosas las acciones que se pueden implementar, según el tipo de salida de que se trate. Traer desde la salida al aula registros, representaciones, materiales u otros elementos que hagan referencia a lo realizado facilita la continuidad de la tarea. Las imágenes, folletos, fotos, información recolectada extienden la permanencia de la experiencia en la escuela, hacen referencia y rememoran materialmente ese afuera que los ha enriquecido. Las actividades posteriores a la visita permiten realizar síntesis, cierres, sacar conclusiones o revisar críticamente lo realizado. Pero tal vez en términos formativos y a la hora de evaluar una salida, como docentes nunca lleguemos a ver el momento "realmente" final, y se trate una vez más de esa pequeña agitación que producimos en la escuela para generar un gran movimiento en la vida de nuestros alumnos.

19 Jeanne Claude, esposa de Christo, falleció en 2009.
20 Actividad que se realiza en el Parque Avellaneda, espacio orientado a la formación y capacitación de los vecinos en múltiples especialidades medioambientales, culturales, educativas y de gestión.
21 Ana Mampaso y Javier Abad, Universidad Autónoma de Madrid, 2004. Parque de la UAM.
22 Véase: <www.banksy.co.uk>.
23 Véase: <www.escritosenlacalle.com>, creado por Fernando Aíta, Alejandro Güerri y Tomy Lucadamo.
24 Documentales: *Beautiful losers* (Aaron Rose y Joshua Leonard, 2008); *Next-A primer on urban painting* (Aravena, 2005); *Paredes que hablan* (producción del canal I-Sat, 2009). Libros: *Hasta la victoria, stencil*! (La Marca); *Grafiti Argentina* (Thames & Hudson).
25 Este apartado fue escrito en colaboración con Mariana Luterstein, licenciada y profesora en Artes (UBA). Coordinadora del programa educativo del Palacio Nacional de las Artes "Palais de Glace". Es autora de distintas publicaciones de arte para niños. Ha obtenido una beca del FNA para el desarrollo del sitio web "Los Materialli".
26 Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. El edifico es el resultado de un certamen internacional, organizado por la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) y convocado en el marco de la VII Bienal Internacional de Arquitectura de Buenos Aires. Este museo consta de grandes volúmenes ciegos de piedra y amplios planos de cristal. El edificio se organiza alrededor de un vestíbulo central de gran altura, muy iluminado, que conecta los espacios por medio de un sistema de circulaciones verticales con escaleras mecánicas.
27 Diego Perrota nació en Buenos Aires, en 1973. Obra exhibida: *Óptico blanco y negro*, esgrafiado sobre tela, 200 x 200 cm, 2008.

ganz1912

# 4. ENSEÑAR EL ARTE DEL PASADO

En los últimos años, los materiales para la enseñanza, los libros de texto, los recursos digitales vienen incorporando, cada vez más, obras de arte para abordar sus contenidos, especialmente los referidos a ciencias sociales. En un complejo e interesante cambio de perspectiva didáctica y disciplinar, las obras no se incluyen solo como ilustración o estampa alegórica, sino que se asumen como parte de la información, ya sea como testimonio, documento o registro vinculado al pasado. Algunos textos incluyen también consignas o actividades para mirar y analizar esas obras.

Ahora bien, aunque una obra haya sido creada en el pasado, los chicos y jóvenes siempre miran en presente, los modos de ver de los estudiantes (como los de todos nosotros) están fuertemente signados por su propio tiempo y su propio lugar, por pautas culturales y sociales. Las representaciones realizadas en el pasado se observan, analizan e interpretan con parámetros, registros y criterios contemporáneos; en esta dirección, los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyen significativamente en la configuración de sus maneras de percibir y de interpretar las imágenes.

Como afirmamos en el capítulo 1, las obras de arte son expresiones de los diferentes modos culturales de la historia humana y por lo tanto están siempre unidas a un contexto y una ideología. Las obras de arte realizadas en el pasado no son objetos “sueltos” desvinculados de las experiencias sociales en las que fueron creadas. Una parte importante de su enseñanza consiste en situar la producción artística en el marco de las prácticas culturales entendidas como procesos dinámicos, como un sistema de interacciones donde se resuelven problemas de significación, de articulación social y de definición identitaria (Geertz, 1973).

Las obras de arte son también la condensación de las experiencias de sus autores, son portadoras de sus intenciones, circunstancias y visiones del mundo. Para acercar a los chicos y jóvenes al mundo de los artistas es necesario quitarles el halo de “genios” y de talento sobrenatural que los distancia tanto de sus experiencias vitales como de sus obras. Otro componente ineludible, tal como desarrollamos en el capítulo 3, es la materialidad de la obra; John Dewey señalaba en *El arte como experiencia*, cómo determinadas concepciones espiritualistas y meramente abstractas del arte han servido a las elites para sostener su superioridad

“intelectual”, alejando el campo del arte de sus componentes corpóreos, físicos y materiales. La materialidad constituye una parte central de todo arte, porque las obras son objetos físicos construidos mediante prácticas físicas, son cuerpos creados por cuerpos y respondemos a ellos con nuestro cuerpo. Todos los sentidos –no solo la vista– forman parte de este proceso.

Así, abordar una obra de arte del pasado implica asumir un complejo desafío, tanto en términos cognitivos como emocionales. Por una parte son numerosas las estrategias y tareas de índole analítica que permiten tratar detenidamente las obras y brindar claves, ofrecer llaves para situarlas en su contexto. Estas actividades de análisis e interpretación cobran sentido y significación cuando se inscriben en el marco de un proyecto y no cuando se realizan como una acción aislada.

Tal como explicamos en el capítulo 3, estas tareas no suponen desvelar significados ocultos, porque las obras en sí mismas no los tienen, ni de traducir el lenguaje de las artes plásticas y visuales a palabras; esta es una traducción siempre fallida. Desde la perspectiva experiencial, además de formar a los chicos y jóvenes para que puedan realizar juicios e interpretaciones acerca de las obras, nos interesa también que se formen “en y para el arte” y que conjuntamente con sus profesores encuentren en el arte una vía para conocer. Actualmente, nos encontramos en una búsqueda de equilibrio entre el análisis y la emoción, entre las tareas de enjuiciamiento, responsivas y las de creación significativa (Agirre, 2002).

En este sentido, Nelson Goodman (1990) postula que las obras de arte son formas de interpretación y generación de mundos, son mediadoras del conocimiento y productoras de significados. La creación de narrativas propias mediante la producción de artefactos estéticos es una vía de conocimiento. Los procesos creativos están estrechamente vinculados a la comprensión, se trata de una comprensión sensible en cuyos resultados se pone en juego también la experiencia de los sujetos que se convierten así en receptores activos, en espectadores/creadores. Hacer arte es una manera de interpretar el arte. Y hacer arte es también una manera de inscribirnos y participar del flujo interpretación/creación/reinterpretación propio de la historia del arte:

> Los artistas no siempre se contentan con hacer bellas obras maestras, por ejemplo cuadros admirables. Muchas veces se preocupan de reconstruir, a su manera, su propia relación con el tiempo, su propio lugar en la historia del arte (Didi-Huberman, 2010: 254).

## MIRAR: ENTRE EL ANÁLISIS Y LA EMOCIÓN

Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, activamos significados; al percibir, otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así, la identificación de un objeto implica *re-conocer*, es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado. En la percepción se confronta *lo nuevo* con los conocimientos viejos. Tal como lo definió el poeta Fernando Pessoa (1888-1935): "Ver es haber visto".

El psicólogo y filósofo Rudolf Arnheim (1964) definió la visión como un acto de inteligencia, es decir, que no se trata de una acción pasiva de los sentidos, sino de un proceso en el que participamos activamente y en el que intervienen aspectos emocionales y cognitivos, personales y colectivos. Anteriormente, ya en la década del cuarenta, desde el campo de la psicología evolutiva, Jean Piaget sostuvo que toda actividad perceptiva está estructuralmente relacionada con la inteligencia.

El ojo humano no es un perceptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado por un aprendizaje cultural y un autoaprendizaje. Esto se debe a que la visión es siempre un fenómeno socializado. Además de percibir luz, figuras y colores, al mirar reconocemos formas, las formas que nuestra cultura ha definido como visibles; lo que percibimos son *organizaciones de significados*. La visión humana tiene una historia personal, aprendemos a ver las imágenes casi al mismo tiempo que aprendemos a hablar en el proceso de socialización de los primeros años de vida. Pero la visión también tiene una historia social, condicionada por las convenciones de cada cultura y cada época (Gubern, 2003).

En la percepción humana intervienen tres factores:

• El factor *fisiológico*, determinado por las características biológicas de nuestra especie. Se trata del equipamiento sensorial programado genéticamente que habilita el funcionamiento del cerebro y de la vista.

• El factor *cultural* o *sociocultural*, determinado por las tradiciones, las convenciones y los hábitos compartidos, que remiten a la historia del grupo social al que pertenece el sujeto perceptor.

• El factor *individual*, determinado por los condicionamientos personales y subjetivos, por las singularidades derivadas de la historia personal del sujeto, tanto en el plano orgánico como en el psicológico, que genera una determinada escala de valores, expectativas, preferencias, aversiones, etcétera.

La percepción visual es un fenómeno cognitivo y emocional, individual y colectivo.

Uno de los propósitos fundamentales de la escuela es enseñar a los alumnos a ver el mundo como seres conscientes y críticos de la realidad.

Para alcanzar este propósito, es necesario analizar las imágenes, es decir, mostrar cómo han sido *armadas*, en qué contexto y con qué supuestos fueron concebidas, por qué lugares han circulado, qué efectos producen, que información transmiten, qué ideologías las sustentan; y, para esto, con la mirada espontánea no basta. La percepción demanda que el observador realice una serie de actividades mentales y que ponga en juego saberes interiorizados, estrategias que requieren una participación activa y consciente de quienes las emplean (Joly, 2003).

Las tareas de análisis e interpretación de las imágenes tienen el propósito de desarticular su aparente neutralidad u objetividad. Se trata de sumar perspectivas nuevas y más complejas a los modos de ver habituales, de ampliar los universos de significados y sentidos; teniendo en cuenta que el análisis o a la explicación de una imagen no se realiza por el análisis mismo, sino ligada a un proyecto que le otorga direccionalidad y sentido.

Pero agudizar el sentido de la observación y formar una mirada atenta, consciente y crítica no se contradice con atender las emociones que produce. Junto con las tareas analíticas, es preciso también, tal como desarrollamos en el capítulo 3, propiciar encuentros personales, genuinamente propios con las obras de arte que se intenta conocer. Para esto resulta imprescindible despojar a las obras de su dimensión trascendental, como sentenciaba Dewey, de la "concepción museística del arte" o la "esotérica idea de las bellas artes". La obra no es un texto encriptado cuyo significado hay que "descubrir", no se trata de desvelar significados ocultos para luego traducirlos en palabras.

Las obras son la materialización estética de un sistema de creencias, valores, formas proyectos y sensibilidades tanto individuales como colectivas; son un condensado de experiencia generador de infinidad de interpretaciones (véase en el capítulo 3 la noción de "fortuna crítica"). Por esta razón, su interés no solo reside en el artefacto, en la obra, sino también en las experiencias materiales que le han dado origen. Entonces conocerlas, interpretarlas implica volver a situarlas en la vida cultural y en la comunidad en la cual fueron creadas. Concebir las obras como experiencias vividas nos acerca a ellas.

Por lo tanto, nos queda el desafío de lograr en la enseñanza un equilibrio entre el análisis y la emoción, un equilibrio entre la lectura metódica y la "lectura inspirada", es decir, una lectura que nos posibilite cambiar las taxonomías ya dadas y dar un giro a las historias ya contadas, que permita a los estudiantes implicarse y "vivirse" en las obras de arte (Dewey, 1934; Rorty, 1992; Agirre, 2005).

## EL ARTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A partir de la Revolución de Mayo de 1810 se inició en América del Sur un período de construcción de imágenes y emblemas destinados a reemplazar los símbolos del antiguo orden español. En esta etapa –que el historiador del arte José Emilio Burucúa denomina emblemática y poética– se crearon las banderas y los escudos nacionales, así como los himnos patrios, y se comenzó a producir un tipo particular de representaciones de las gestas fundacionales y sus héroes.

En el marco de las guerras de emancipación, este no fue un proceso lineal, sino una construcción compleja en la que se desplegaron intensas disputas. En el campo del lenguaje visual, esta tensión se manifestó en el uso, la adaptación y la resignificación de símbolos tomados de la Revolución Francesa –como el gorro frigio–, conjuntamente con elementos tomados de la iconografía indígena. Por ejemplo, mientras que en Europa el Sol representaba el poder monárquico, en América, Inti simbolizó la libertad de las colonias españolas. También se introdujeron la flora, la fauna y el paisaje americano en imágenes producidas con los cánones de la tradición europea.

Entre 1810 y 1830, aproximadamente, se elaboraron las primeras efigies de los héroes libertadores –como los retratos ecuestres de San Martín y Belgrano–, que comenzaron a circular en grabados a menudo realizados en Europa, y las pinturas de las batallas de Chacabuco y Maipú que hizo el célebre pintor francés Théodore Géricault (1791-1824). En el caso particular de Argentina, estas obras fueron encargadas al renombrado artista por las elites ilustradas de Buenos Aires.

Posteriormente, pasados los primeros años de las guerras revolucionarias, además de hechos históricos y retratos de próceres, algunos pintores viajeros comenzaron a realizar representaciones de paisajes, personajes típicos y costumbres. Algunos de los pintores que arribaron al país en la primera mitad del siglo XIX eran profesionales, mientras que otros eran simplemente aficionados, pero, paradójicamente, esta mirada desde afuera –la mirada del extranjero– fue la que contribuyó a crear un primer repertorio de imágenes del ser nacional. Estas representaciones, forman parte de las denominadas iconografías nacionales y se caracterizan por tener la capacidad de persistir y preservarse en la memoria de una comunidad. Son imágenes poderosas, cargadas de contenidos emocionales y simbólicos que cumplieron, desde fines del siglo XIX, un importante papel en la formación patriótica de los alumnos en la escuela. En el contexto de una sociedad integrada por un alto porcentaje de inmigrantes, las representaciones visuales de los próceres y las gestas patrias debían contribuir al proceso de identificación de los ciudadanos con los valores nacionales. El empleo de representaciones visuales se vinculaba, así, con los aspectos subjetivos,

emocionales y emotivos de la conformación de la identidad, más que con la transmisión de contenidos disciplinares.

En los últimos años, el uso de las imágenes en la enseñanza de la historia ha sido objeto de numerosas revisiones e innovaciones; por una parte, a partir de la recuperación de la democracia, la escuela se planteó el desafío de volver a dotar los currículos de contenidos democráticos y resignificar imágenes históricas usurpadas simbólicamente durante la dictadura. Por otra parte, y a la luz de los nuevos desarrollos de la didáctica de las ciencias sociales, se incorporaron en el trabajo del área nuevos contenidos curriculares y estrategias para su enseñanza.

En este proceso de renovación –que hoy se encuentra en pleno desarrollo–, se ha ido ampliando el universo de imágenes que ingresan a la escuela: se rescatan y se difunden producciones provenientes del campo del arte, registros fotográficos documentales y creaciones que introducen las miradas que los pueblos originarios tienen de su propia cultura. Así, por ejemplo, los códices mesoamericanos, los dibujos de Guamán Poma de Ayala, los grabados realizados por Bacle y Cía., pinturas de Goya, obras de Antonio Berni y fotografías de la Segunda Guerra Mundial circulan en libros, revistas, recursos digitales y otros materiales para la enseñanza. Pero, además de la cantidad y la variedad, también ha comenzado a cambiar su uso en el aula. Las imágenes se emplean de un modo más sistemático y con diferentes propósitos didácticos. Uno de los cambios fundamentales se centra en el uso de la imagen como testimonio del pasado, como documento y como fuente portadora de información. Así, las representaciones visuales dejan de ser solo ilustraciones o componentes prescindibles de los textos y las clases de historia para pasar a tener, progresivamente, entidad propia con sus particulares contenidos, lenguajes, lógicas y procesos de conformación.

En la práctica, esta puesta en valor pone de manifiesto el enorme potencial de las obras de arte como instrumento para involucrar cognitiva y emocionalmente a nuestros alumnos con el pasado. Utilizar obras de arte para enseñar ciencias sociales implica construir un proceso en el que, paulatinamente, los alumnos y las alumnas van pasando de una atención dispersa, de una mirada distraída o fugaz a una mirada consciente, intencional e inquisitiva. Se trata de la transformación de una mirada pasiva en una mirada activa, motor de más y mejores aprendizajes (Augustowsky, 2008).

## Los epígrafes, una vía de acceso a la información contextual

Muchas de las obras de arte que se incluyen en los libros o materiales para la enseñanza de las ciencias sociales suelen parecer distantes para

los alumnos, ajenas a ellos. Por lo general, no se trata solo de la lejanía física –en tiempo y espacio– respecto de lo que representan, sino también de una distancia psicológica, emocional y comprensiva. Una manera de aproximar las obras del pasado es abordar detenidamente los modos de mirarlas, en los modos de verlas y en los modos de interpretarlas.

Las obras, en su dimensión material, física, tienen la capacidad de corporizar las ideas de una época. Son maneras de reflexionar sobre la vida cotidiana y también sobre acontecimientos; por esto constituyen valiosos testimonios del pasado. Pero el pasado no deja testimonios explícitos, claro, sino rastros que debemos releer y reinterpretar continuamente.

La contextualización es fundamental para comprender el modo en que se construyeron las imágenes. Resulta casi imposible interpretar una imagen fuera de sus circunstancias históricas y sociales. Toda imagen se inscribe en una cultura determinada, con ciertas actitudes hacia la tradición y atendiendo a determinadas nociones acerca del público y de los creadores. Este contexto, tal como señalamos en reiteradas oportunidades, es la experiencia vivida que les ha dado origen y son también los hombres y mujeres que las crearon.

Los libros escolares y sitios web incluyen una amplísima variedad de imágenes fijas, su reproducción dista mucho de la obra original (véase el capítulo 1). Pero, junto con las diferencias, las imágenes de los libros nos brindan también ciertas claves para saber más acerca de las obras originales, nos entregan la llave para recuperar algo de la información perdida. Esta llave es el epígrafe.

Los epígrafes son los textos escritos que se ubican, comúnmente, debajo o al lado de las imágenes. Pueden contener comentarios, explicaciones u otro tipo de datos acerca de la imagen y su relación con el tema o la cuestión que ilustran. El tipo de epígrafe depende de la función que cumpla la imagen en ese texto; esta puede incluirse como documento, como ilustración, como ornamento, etcétera.

En el caso de las obras de arte, el epígrafe contiene una serie de datos tipificados, una especie de ficha técnica acerca de la obra. Por lo general, contiene la siguiente información:

- Nombre del autor/a de la obra.
- Título de la obra.
- Fecha de realización.
- Técnica empleada.
- Medidas (expresadas en centímetros o en metros, primero el alto y luego el ancho).
- Localización actual de la obra original.

Por ejemplo, el epígrafe de una obra es el siguiente: “Reynaldo Giudice. La sopa de los pobres (1884), óleo sobre tela, 147 x 228 cm, Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires”.

Abordar comprensivamente el epígrafe y expandir su contenido con más información es una interesante vía de acceso a la obra.

• A partir del nombre del autor, podemos indagar en su biografía, sus intereses, su formación, sus ideas acerca del arte y la sociedad, etcétera.
• El título de la obra permite reflexionar y conversar acerca de sus significados.
• La técnica y los materiales empleados dan cuenta de determinadas cualidades plásticas y efectos visuales que genera la obra.
• En cuanto a la época en que la obra fue realizada, se podrá investigar si implica una continuidad o una ruptura con los modos de pintar de su época, y si forma parte de algún movimiento en particular. La fecha es una pista para conocer el contexto histórico, cultural y social en que fue creada. También es posible buscar y observar otras obras contemporáneas a esta o analizar imágenes posteriores que llevan el mismo nombre y que hacen referencia o citan esta pintura.
• Para facilitar la comprensión de las dimensiones de la obra, es útil presentar, junto con su reproducción, una figura humana en escala.
• Por último, el dato de su localización actual es una invitación a visitar la obra original en el Museo Nacional de Bellas Artes (Avenida del Libertador 1473, ciudad de Buenos Aires, Argentina) o a navegar por su página web.

## LA IMAGEN COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Las representaciones visuales brindan testimonio acerca de diversos aspectos de la vida social, económica, política y cultural. Según el historiador Peter Burke (2001), la última generación de historiadores ha ampliado sus intereses más allá de los acontecimientos políticos, las tendencias económicas y las estructuras sociales, y comienzan a abordar en profundidad la historia de las mentalidades, la historia de la vida cotidiana, la historia de la cultura material, del cuerpo, etc. Con estos temas se suman a las fuentes tradicionales, otras nuevas como los textos literarios, los testimonios orales y las imágenes. Peter Burke utiliza el término más genérico de “imágenes”, dejando de lado la distinción entre las que consideraríamos obras de arte y las que no, y señala que a través de estas podemos reconocer: a) la cultura material como las viviendas, la moda, los paisajes urbanos, los interiores y mobiliarios, las herramientas, máquinas, transportes, etc.; b) las visiones de la sociedad acerca del lugar de la mujer, de los niños, formas de comportamiento social como el paseo por los mercados, las ferias, las cacerías, los baños, las carreras, el teatro,

etc.; c) los estereotipos de los “otros” mediante imágenes que se crearon a partir de los viajes de descubrimiento, los procesos de conquista y colonización, y las migraciones que han generado que grupos humanos se encuentren con otras culturas diferentes a la propia. Por ejemplo, la obra de Théodore de Bry (que nunca estuvo en América) fue la visión gráfica de América más difundida en Europa hacia fines del siglo XVI y durante el siglo XVII, y d) los relatos visuales.

Los relatos visuales, la narración gráfica de hechos históricos es muy antigua. Se ha realizado en vasos griegos, en las monedas de la Roma antigua, en bajorrelieves de numerosos edificios y monumentos. Las imágenes denominadas históricas representan acontecimientos particulares como juras, fundaciones, batallas, rendiciones, coronaciones o revoluciones, y ofrecen información acerca de la organización y la puesta en escena de acontecimientos del pasado.

Una de las dificultades –tanto para la realización como para la lectura– de este tipo de representaciones consiste en que deben condensar en una sola imagen un proceso que se desarrolla durante cierto período. Para esto, se buscaba plasmar el momento más representativo de un acontecimiento histórico basándose en la noción aristotélica de entelequia, es decir, el punto final en el devenir de un ser, el momento en el cual el ser expresa su perfección (por ejemplo, la entelequia de la semilla sería el árbol). Así, la lectura de un acta o un instante en la ceremonia de la fundación de una ciudad expresarían el significado pleno de esos hechos.

Según Peter Burke (2001), las imágenes de este tipo no solo guardan memoria, sino que, además, influyen en el modo como esos acontecimientos son vistos en su época; en cierta forma, actúan como agentes históricos. El historiador señala como ejemplo la toma de la Bastilla. Esta fue representada casi inmediatamente después de los hechos en estampas que eran muy baratas y que, además, podían verse en las vidrieras de algunas tiendas. Estas representaciones contribuyeron a crear el mito de la Bastilla como un símbolo de la represión del Antiguo Régimen.

Algunos creadores de pinturas históricas fueron testigos de los hechos que representaron o tuvieron una participación directa en ellos, mientras que otros los recrearon a partir de documentos escritos u obras anteriores. Ha habido artistas que realizaron intensas tareas de investigación para componer sus cuadros, como lo hizo el uruguayo Juan Manuel Blanes (1830-1901) antes de pintar el óleo *El juramento de los Treinta y Tres Orientales* (1877). Esta obra representa el desembarco de Juan Antonio Lavalleja y sus hombres el 19 de abril de 1825, episodio inicial de la lucha contra la ocupación de la Banda Oriental por parte del Imperio del Brasil. El pintor viajó a la estancia Casablanca, en cuyas playas se encontraba el lugar del desembarco. Realizó dibujos y juntó arena del lugar en su afán

por documentar todos los detalles del hecho. Buscó datos en la memoria de testigos, estudió por referencias la fisonomía de los protagonistas e hizo un análisis minucioso de los tipos de armas, los equipos y la indumentaria que llevaban los soldados.

Dentro de las pinturas históricas, ocupan un lugar destacado las imágenes de batallas. Las representaciones de combates fueron, desde la Antigüedad, una forma de propaganda, ya que daban la posibilidad de retratar a los generales de modo heroico. En las escenas de batallas del Renacimiento, los jefes aparecían participando de la lucha; más adelante –atendiendo a los cambios en la organización militar–, se los representó contemplando el campo de batalla después de la victoria. A partir del siglo XIX, los horrores y los desastres invadieron las escenas, y se comenzó a mostrar las guerras de un modo más cruento. Más adelante, con la difusión de la fotografía, algunos corresponsales de guerra mantuvieron la tradición del estilo heroico, mientras que otros intentaron representar la tragedia del soldado raso y las consecuencias de la guerra en la población civil.

El uso de obras de arte como documento en la escuela implica abordar no solo la información relativa a lo representado, sino también a las circunstancias vitales, contexto social y visiones del artista que las crea. Y tal como venimos reiterando, es central también retomar las impresiones, emociones, reflexiones que estas obras generan en quien las mira. Veamos a modo de ejemplo, la obra de dos artistas, Goya y Cándido López, que en el siglo XIX realizaron “relatos visuales” que hacen referencia a la guerra. La vida de los artistas, sus contextos históricos y sociales, sus ideologías y visiones se abordan para aproximarnos a estas obras que nos hablan de la guerra.

## Cándido López y la guerra del Paraguay

Cándido López nació en Buenos Aires en 1840, en el barrio de Montserrat. Desde muy joven se formó como pintor en los talleres de los maestros Carlos Descalzo y Baldassarre Verazzi. Desde sus primeras obras, Cándido López se apartó de los criterios y las reglas de la pintura académica de la época y creó un estilo propio. A partir de 1859, viajó por la provincia de Buenos Aires para ofrecer sus servicios como retratista al óleo y en daguerrotipo. En 1865, mientras se encontraba en San Nicolás, se declaró la guerra contra el Paraguay y Cándido López se enroló en el Batallón de Voluntarios de San Nicolás, que integraba el primer ejército del general Wenceslao Paunero. Durante la guerra, realizó a lápiz noventa dibujos y bocetos tomados en los lugares en los que transcurrió la contienda.

El 22 de septiembre de 1866, López, al mando de una compañía de

soldados, avanzó hacia las trincheras paraguayas. En ese ataque, un casco de granada le destrozó la mano derecha; como resultado de la herida, le amputaron el antebrazo derecho por arriba del codo. A los 26 años, su vida de pintor cambió drásticamente. Al regresar, adiestró su mano izquierda y, en 1870, comenzó a pintar sus óleos.

La guerra de la Triple Alianza duró casi seis años, entre 1865 y 1870. Fue un episodio trágico en el que perdieron la vida centenares de miles de personas. Los cuadros de batallas de Cándido López documentan exhaustivamente escenas de la guerra, pero constituyen una forma atípica de mostrar una contienda bélica.

López realizó sus obras en un formato que le permitió desplegar las vastas escenas. Sus telas son tres veces más anchas que altas, son vistas a la distancia que parecen maquetas de las estrategias militares. En sus cuadros se ven soldados, carpas, armas, hospitales, aprestos bélicos, momentos de lucha y momentos de descanso. Las escenas están pintadas en el marco de un paisaje exuberante que destaca la vegetación y el río. En sus óleos no se observan héroes ni la exaltación de un bando en particular. López pintó a todos los hombres desde una visión panorámica. Sus soldados son anónimos; se los puede ver agobiados por el calor, los insectos y el cansancio. Se trata de imágenes puestas al servicio de la narración de los hechos que el pintor vio y vivió en primera persona.

En 1885 se expusieron por primera vez veintinueve de sus óleos, que fueron juzgados en su carácter de ilustraciones de guerra. La crítica y los organizadores valoraron su severidad histórica y la afición patriótica del autor al realizar las obras siendo un inválido de guerra, pero las pinturas no fueron consideradas obras de arte, sino documentos; así las presentaba también el mismo autor.

En la actualidad, al observar las pinturas de Cándido López, podemos disfrutar de la complejidad y la riqueza de sus composiciones, la frescura del dibujo y la belleza del color, que se apartaron enormemente de las convenciones de su tiempo. Luego de décadas de olvido, su trabajo fue rescatado y sus obras se aprecian como arte de calidad (Malosetti Costa, 2001). Hoy las pinturas del manco de Curupaytí constituyen un documento obligado cuando se estudian en la escuela los episodios de la guerra del Paraguay. Paradójicamente, se trata de bellas imágenes del horror (28).

## Goya: Desastres de la guerra y Los fusilamientos de la Moncloa

En 1808, las tropas napoleónicas, que iban ganando terreno en toda Europa, llegaron a Madrid. El rey de España fue derrocado y durante cinco años se desarrollaron las luchas por la independencia. Durante esos años,

Francisco de Goya (1746-1828), que se debatía entre sus sentimientos patrióticos como español y su simpatía por la Ilustración francesa, trabajó en secreto en unos grabados que mostraban la brutalidad de la guerra. Se trata de imágenes de una crudeza nunca vista hasta entonces.

Los grabados de Goya no son representaciones de batallas, sino que muestran violaciones, fusilamientos, montañas de cadáveres, crueles mutilaciones, ahorcados, personas que huyen con pánico, hombres y mujeres hambrientos y heridos. Cuando la guerra terminó, el pintor añadió una serie de sátiras contra la Iglesia y el Estado. Goya había visto estas escenas con sus propios ojos y mostró cómo la guerra es capaz de convertir a los seres humanos en bestias. Muy pocos vieron estos grabado en vida de Goya. La primera edición se realizó en 1863 con el título *Desastres de la guerra*.

Para mostrar su lealtad a España, al finalizar la guerra, Goya ofreció sus servicios al Gobierno para pintar la "gloriosa insurrección contra los tiranos de Europa". Realizó dos grandes pinturas sobre el levantamiento español contra la ocupación francesa en la revuelta madrileña del 2 de mayo de 1808 y sobre los fusilamientos que tuvieron lugar a la mañana siguiente.

En *Los fusilamientos de la Moncloa,* pintado en 1814, se observa una fila diagonal cerrada de militares, de espaldas, sin rostro, con sus fusiles paralelos. Una linterna apoyada en el suelo ilumina y deslumbra a las víctimas. En un primer plano, en el suelo, se ve a un hombre que ya ha sido ajusticiado. En el centro de la escena, un hombre tiene los brazos en alto; su postura y los estigmas de sus manos recuerdan a Jesús crucificado, es la siguiente víctima. Los gestos de los hombres que lo rodean muestran con dramatismo la crueldad del asesinato de seres indefensos. Si bien el artista recurrió a fórmulas compositivas de la pintura religiosa, en la que se representan la crucifixión y los martirios, los estados de ánimo y la profundidad psicológica de los personajes hacen de esta pintura una obra precursora de la modernidad y de la oposición a la violencia.

Las obras de Goya y de Cándido López, además de brindar sustanciosa información relativa a los hechos históricos que representan, son maneras de hablar acerca de la guerra, y así –como muchas obras de arte– nos ofrecen la oportunidad de reflexionar y discutir con los estudiantes acerca de la violencia, los enfrentamientos armados y sus devastadoras consecuencias tanto en el pasado como en el presente.

## LA PRODUCCIÓN COMPRENSIVA. HACER ARTE PARA INTERPRETAR EL ARTE

Las obras de arte producidas en el pasado no son solo objetos de

estudio y de análisis. Estas obras son, como sostiene Nelson Goodman (1990), formas de interpretación y generación de mundos, son mediadores del conocimiento y productoras de significados.

Como desarrollamos en el capítulo 3, interpretar y comprender obras de arte no implica descubrir significados ocultos ni realizar una traducción del lenguaje visual y plástico al lenguaje textual, hacer una redacción acerca de una pintura o un grabado. La comprensión implica una instancia de sensibilización y la creación de "narrativas"; crear narrativas en relación con el arte es hacer arte, es producir: la comprensión es entonces una operación activa de creación de conocimiento sensible.

## El conocimiento técnico y el contenido de la forma

Tal como señalamos en el capítulo 1, en la actualidad se han expandido las posibilidades técnicas, medios, recursos y soportes para hacer arte. Se hace arte con todo tipo de materiales y técnicas.

Sin embargo, son numerosos los artistas que eligen a conciencia modos de producir arte clásico y géneros que forman parte de la tradición. Así por ejemplo, la artista plástica Guadalupe Fernández (n.1971) pinta al óleo paisajes y argumenta su elección (29):

> El óleo me resulta muy amable, flexible, elástico me siento cómoda, me da la posibilidad de trabajar el color. Es un material que tiene algo de ancestral, de poético y al usarlo participo de una historia de siglos. Me da el tiempo que necesita mi obra, me permite volver, pasar nuevamente por el mismo espacio, el mismo trazo; permite expresarme con los tiempos lentos de la observación […] se relaciona con el paisaje, especialmente el del río, yo lo vínculo con algo de la identidad, de lo local, de lo propio. En tiempos de globalización en los que una obra puede estar hecha en cualquier parte yo arraigo mi trabajo a un territorio, a un lugar particular.

Es posible reconocer en este ejemplo una idea central de esta cuestión, la técnica no es neutral, no es instrumento separado del contenido. Tal como señala críticamente Carmen Pardo:

> Como expone Gilles Deleuze, el pensamiento occidental cuenta con una larga tradición que consiste en pensar la técnica en términos de materia-forma. La operación técnica es, para esta tradición, una operación de información, es decir la manera en la que una forma pasa a in-formar una materia (Pardo, 2009: 92).

La técnica es resultado de las sociedades humanas, y solo desde la atención al papel que cumple en esa sociedad, es decir, solo desde una

concepción situada, podrá ser comprendida cabalmente. Ahora bien, el estudio y la enseñanza de las técnicas y materiales no constituyen un objeto en sí mismo sino un medio para entender, participar y recrear amplios procesos de creación, percepción y conocimiento. No se trata de enseñar (como se ha hecho en algunos programas) un repertorio de técnicas plásticas/visuales, sino de abordar cómo los artistas han respondido a los problemas de la percepción y la representación en cada época a través de técnicas y materiales particulares. En algunos casos los artistas siguen estrictas pautas técnicas mientras que en otros experimentan con nuevos procedimientos. Pero en todos los casos es importante reconocer que el uso de determinados medios y materiales no es casual, sino que responde a determinadas condiciones, contextos e ideologías.

## **Proyecto: Un taller de grabado en la escuela secundaria** (30)

Son numerosos los proyectos que asumen una posición tanto teórica como práctica en relación con la enseñanza de las técnicas tradicionales/manuales en la escuela. Por ejemplo, en una escuela secundaria (31), con orientación en comunicación social, se desarrolla en el marco de la materia educación estética-plástica un proyecto semestral de grabado. La evaluación de esta experiencia permite reflexionar acerca del valor de su enseñanza, los procesos involucrados y la labor didáctica en relación con el uso del tiempo y las herramientas manuales en un contexto social y escolar fuertemente atravesado por las nuevas tecnologías para la producción y la circulación de imágenes.

La elección del grabado como contenido implica el desarrollo de un procedimiento que ha sido trasmitido a través de los siglos. Sin embargo, en cada “nuevo” hacer se recrea una disciplina que enfrenta productivamente a los estudiantes con la coexistencia de la tradición, el trabajo manual, la díada concepto/tecnología. El grabado se asume como un medio idóneo para desarrollar la capacidad creadora a partir de un trabajo manual muy cercano a lo artesanal, estimulando la búsqueda de imágenes personales y el encuentro con herramientas específicas, generalmente desconocidas para los estudiantes. Se busca además propiciar la idea de proceso, de un tiempo prolongado para una elaboración meditada de la obra, y se transmite una noción artística fundamental: construir y reconstruir imágenes en relación con una técnica es una manera de pensar la imagen.

La enseñanza del grabado se sitúa en un contexto en el que la imagen está fuertemente asociada con lo tecnológico (la noción de red, la superposición, la instantaneidad, el cambio permanente, la velocidad) que

produce cierta distancia entre la imagen y el espectador, una distancia mediada por la pantalla y su interacción. El grabado es quizás una de las "formas de saber que estamos perdiendo" (Simone, 2001); se trata de una práctica que aúna modelos y acciones que interpelan e invitan a reflexionar acerca de los modos habituales de mirar y de producir de los jóvenes dentro y fuera de la escuela.

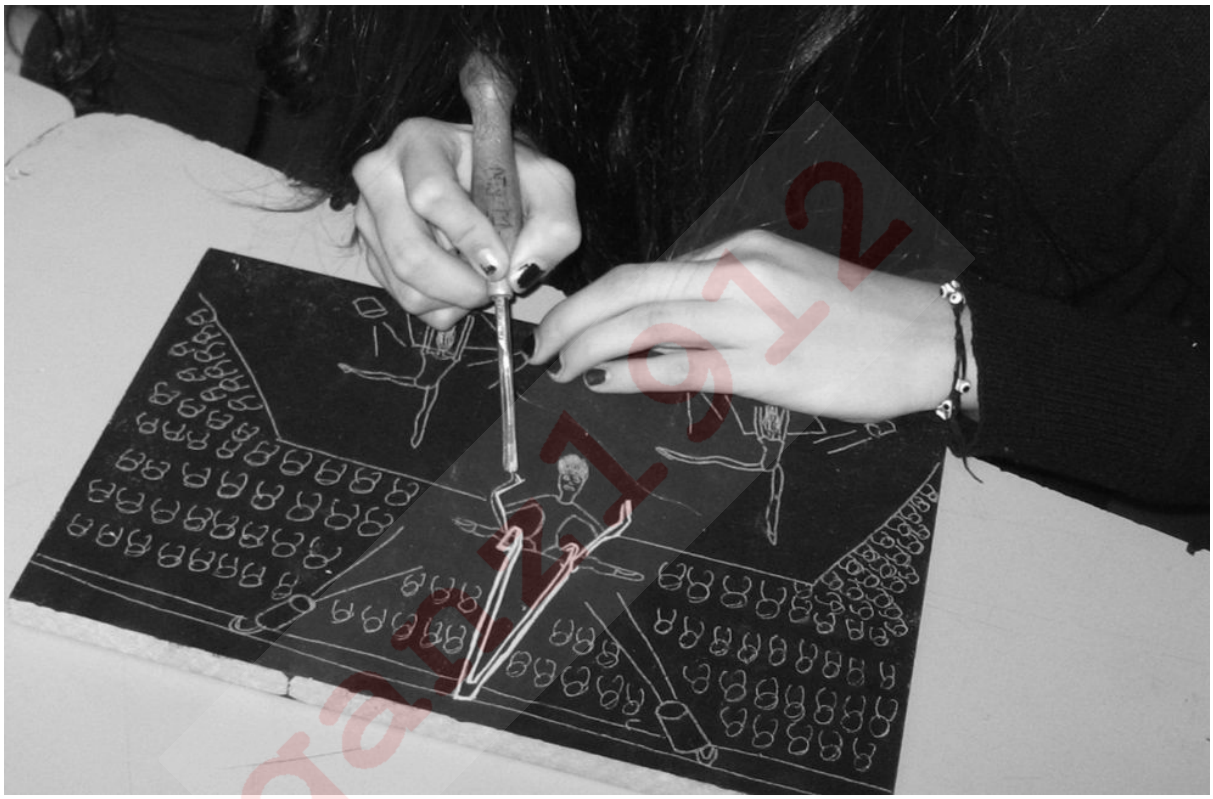

**Figura 13:** Alumna tallando el taco con gubias.

## La colaboración entre el creador y la herramienta

La herramienta es irremplazable y un medio decisivo para acceder a la técnica; esto implica por parte de los estudiantes un compromiso en su manejo. Al enseñar la especificidad de los materiales y las herramientas, los estudiantes reconocen que la eficacia en la resolución depende de emplearlas cada vez con mayor complejidad y poniendo en juego la capacidad de atención, de precisión y de colaboración.

Durante este proceso, se "inicia una colaboración" entre los alumnos y

las herramientas que les permite sensibilizarse e ir abriendo espacios para la creación (Berger, 2009). Los alumnos van tallando el taco, decidiendo cómo trabajar la imagen y la composición que han logrado, cómo diferenciar los elementos, planos, líneas, etc. Se sumergen en su tarea con un alto grado de concentración; involucran el cuerpo, los dedos, las manos, el brazo, la espalda y el pelo, que muchas veces se transforma en un receptor de los restos de madera. En el momento de la impresión se descubren nuevos materiales, como la tinta de grabado, el rodillo y la cuchara de madera.

Esta práctica manual de impresión genera algo de ansiedad y cansancio en los chicos, la exigencia técnica, con su temporalidad y características particulares, sirve de entrenamiento no solo físico sino perceptivo e intelectual para una mayor captación e impregnación de la disciplina.

A partir de la obtención de la primera impresión, y de la captación e interiorización de todo el proceso, los alumnos están listos para trabajar de manera autónoma e investigar con mayor libertad. Aquí, el taller se configura como un espacio de trabajo y compromiso, de apropiación personal y colectiva. Cada alumno es parte imprescindible de su propio proceso y del proceso grupal, cada uno aporta desde su mirada y su accionar. Comparten la experiencia entre todos, se consultan, se ayudan y se esperan si es necesario.

ganzi1913

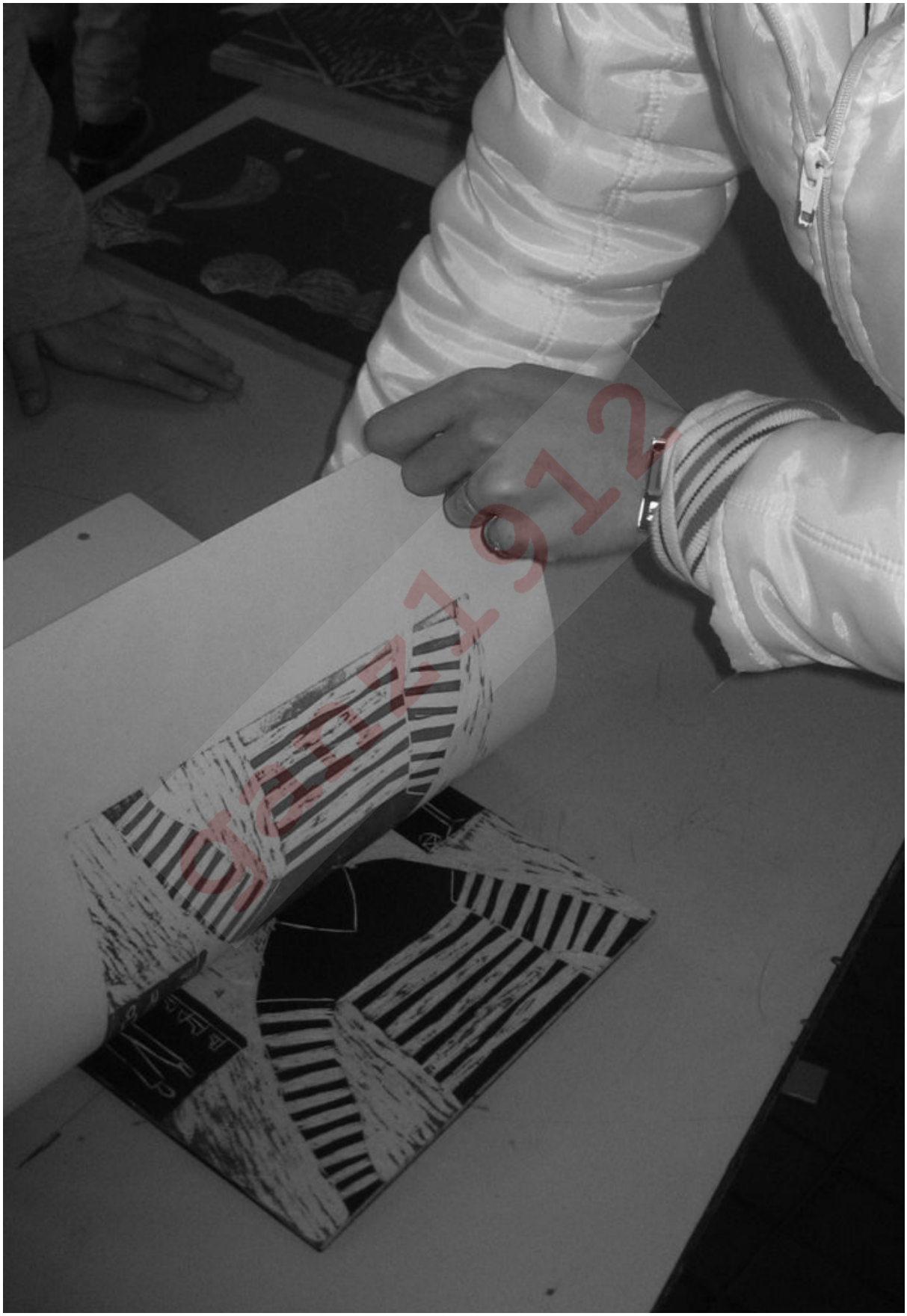

**Figura 14:**Iumna finalizando la impresión con la cuchara de madera.

## El uso y la reflexión en torno al tiempo

En términos didácticos, el uso del tiempo es el elemento constitutivo esencial. La anticipación, la noción de secuencia y de duración se abordan conceptualmente durante todo el proyecto. Así, es preciso para los estudiantes comprender la evidencia de que la imagen final obtenida en el grabado será una inversión de la imagen inicial; la conciencia de la inversión de la imagen debe ser constante durante todo el proceso, y no solamente en el momento del pasaje al taco. El tiempo se enuncia también en las indicaciones para no acelerar los procedimientos en pos de la obtención urgente del resultado; y en la transmisión, a partir de ese entrenamiento, del significado y la importancia de los tiempos extendidos para la elaboración y concreción final del trabajo.

El proyecto participa de una idea de tiempo que implica necesariamente analizar y desnaturalizar la urgencia, la inmediatez y lo efímero de la imagen y de la vida contemporánea.

> La modernidad sólida planteaba que la duración eterna era el motor y el principio de toda acción; en la modernidad “líquida”, la duración eterna no cumple ninguna función. El “corto plazo” ha reemplazado al “largo plazo” y ha convertido la instantaneidad en ideal último. La modernidad fluida promueve al tiempo el rango de envase de capacidad infinita, pero a la vez disuelve, denigra y devalúa su duración. La duración deja de ser un valor y se convierte en un defecto (Bauman, 2009: 137).

En la actualidad, la enseñanza del grabado instala una concepción del tiempo basada en la pausa, la captación cuidadosa, el detenimiento y la continuidad acompasada. Aquí la duración vuelve a convertirse en un contenido valioso para la enseñanza.

El trabajo prolongado y el compromiso con una técnica sitúan a los estudiantes en un entorno de creación “novedoso” para ellos en el que la técnica les permite pensar y sentir la imagen.

## Proyecto: Revisitar una obra del siglo XIX desde el arte contemporáneo

Conocer una obra de arte del pasado implica abordar cuestiones que se

vinculan con su contexto social, cultural y político de producción, quién la creó, por qué, quién la encargó, qué significados tuvo en ese momento, cómo fue realizada. Así, abordar una obra comprensivamente implica tratar contenidos que trascienden sus componentes meramente plásticos. Por otra parte, tal como se señaló, una obra de arte puede constituirse en un documento, un testimonio de una época o un hecho histórico en particular. El retrato de Manuelita Rosas realizado por Prilidiano Pueyrredón en 1851, es una obra emblemática de la relación entre el arte y el poder en Argentina en el siglo XIX, y reúne esta doble condición de interés artístico y a la vez histórico.

El proyecto **"**Expresiones artísticas y política: Rosas, *El matadero* y Manuelita (32)" constituye una buena práctica que da cuenta del trabajo interdisciplinario y la integración de contenidos en el ámbito escolar. En este proyecto, realizado con estudiantes de tercer año de la escuela secundaria, participaron los profesores de historia, literatura y plástica que trabajaron en colaboración para la enseñanza de una temática histórica sumamente compleja. En este caso, la producción plástica no es una ilustración o un "ornamento" de los contenidos históricos y literarios, sino que forma una parte sustancial del proyecto. La educación artística en este proyecto se articula con las otras asignaturas para el conocimiento, la comprensión y para incrementar las disposiciones creativas y receptivas de los estudiantes.

## El contexto histórico de una obra de arte. El caudillismo en Latinoamérica

El período pos independencia latinoamericano se caracteriza por el rol fundamental de la figura de los caudillos y la existencia de diferentes proyectos políticos y económicos que llevaron a la región a sucesivos conflictos y guerras civiles en la primera mitad del siglo XIX (33). En el caso particular de la Argentina, este período estuvo liderado por la figura de Juan Manuel de Rosas y se conoce como "rosismo".

Para abordar este período tan controversial de la historia nacional y latinoamericana, al iniciar la secuencia didáctica se planteó a los estudiantes el siguiente interrogante: ¿qué saben de la figura de Juan Manuel de Rosas? Ante la respuesta: "Es un personaje odiado por algunos y amado por otros", se desprendió otro interrogante: ¿por qué creen que es un personaje polémico de nuestra historia? Los estudiantes indagaron opiniones familiares y otras fuentes, investigaron sobre el billete en circulación de veinte pesos, las figuras representadas y la relativamente nueva inclusión del retrato de Rosas y de su hija. En estos debates

surgieron relaciones entre el pasado y el presente, por ejemplo la vinculación entre el rosismo y el peronismo.

Los estudiantes analizaron fuentes primarias como coplas de la época, relatos policiales, cartas; y fuentes secundarias como fragmentos de opiniones de diversos historiadores reconocidos. Abordaron el contexto social y político en el que surge la figura de Juan Manuel de Rosas, sus acciones de gobierno, la relación con los diferentes actores sociales, entre ellos con los intelectuales de la Generación del 37 en la que puede ubicarse al escritor Esteban Echeverría. Se destacan en las fuentes la figura de las mujeres en el entorno de Juan Manuel de Rosas, el lugar de su esposa Encarnación Ezcurra y de su hija Manuelita.

Durante la enseñanza se hizo hincapié en la tensión existente en este contexto (como en otros de la historia nacional) entre “lo civilizado de los intelectuales” y “la barbarie de lo popular” (una antinomia presente en el discurso político en diferentes contextos históricos). Se destacaron expresiones de *El matadero* que hacen referencia a esta tensión y al contexto descripto a partir de las fuentes (la relación con los opositores, el uso de la divisa punzó, el lugar de la religión, el lugar de Encarnación Ezcurra, la actividad económica, etc.). Para dar respuesta al eje problemático planteado en un principio y utilizando todas las fuentes abordadas, cada uno de los estudiantes escribió un artículo de opinión respondiendo al interrogante planteado: ¿por qué la figura de Juan Manuel de Rosas es una de las más polémicas de la historia nacional?

Simultáneamente, en las clases de literatura se abordó el libro *El matadero* (34). En el área prácticas del lenguaje pudieron ser descifradas las múltiples referencias históricas del texto. Los alumnos se adentraron en el complejo manejo de voces que realiza el autor, Echeverría, a través de la ironía y las alusiones políticas de su narración. Esta lectura literaria profundizó, a su vez, la comprensión de la historia.

Desde la perspectiva del método de proyecto, en una especie de trabajo didáctico coral, los estudiantes trataban un mismo contenido desde tres perspectivas disciplinares a la vez: la historia, el arte y la literatura. En una tarea de profunda colaboración, los docentes sintonizaron sus prácticas y programas para diseñar un proyecto que potenciaba y profundizaba en cada clase lo que sucedía en la de los colegas. En algunas clases también estuvieron presentes más de un docente a la vez.

## Arte y política. Las miradas contemporáneas

El primer encuentro en el taller de plástica estuvo destinado a la observación e interpretación de la obra *Retrato de Manuelita Rosas*. Se

trata de un óleo que Prilidiano Pueyrredón pintó de Manuela de Rosas y Ezcurra (1817-1898) en 1851, a petición de un grupo de ciudadanos que quiso agasajar al caudillo con un retrato de su hija que hasta entonces no había sido retratada por un pintor.

Esta obra constituye un hito en el arte argentino ya que inaugura la historia del retrato oficial. La efigie de Manuelita Rosas pintada por Prilidiano Pueyrredón en 1851 fue concebida desde su encargo como un verdadero asunto de Estado. Todos los detalles, desde el vestido rojo federal hasta el gesto y la pose fueron calculados. La muchacha debía aparecer “parada, con expresión risueña, y en el acto de colocar sobre su mesa de gabinete una solicitud dirigida a su tatita, representándose de este modo la bondad de la joven y su ocupación de intermediaria entre el pueblo y el Jefe Supremo” (citado en el catálogo “Mujeres 1810-2010”).

Abordaron las cualidades plásticas de la obra, el particular uso del color, la composición, la posición de la figura y los elementos simbólicos que acompañan a la joven como la mano apoyada en una carta que estaría dirigida a su padre. Debatieron además acerca del lugar de las mujeres en la vida social y política del siglo XIX. Analizaron a partir de un texto de la escritora Sylvia Iparraguirre (1947), la biografía del artista que la retrató y las condiciones del particular encargo.

Cabe señalar aquí cómo los conocimientos históricos y literarios que estaban aprendiendo los estudiantes iban conformando un andamio para el análisis de una obra lejana temporal y emocionalmente. Paulatinamente, en cada acercamiento y con cada lectura los estudiantes fueron dotando de significados y sentidos a esta obra.

El encuentro siguiente estuvo destinado a conocer obras de otros artistas que abordaron las cuestiones analizadas en las clases de historia y literatura. Para esto, observaron la obra de la artista contemporánea Cristina Piffer, quien con su trabajo propone reflexionar acerca de las tensiones que existen entre el discurso oficial y las voces silenciadas de los protagonistas de distintos episodios de la historia argentina del siglo XIX. Sus obras interpelan el sentido que la historia oficial le ha dado a categorías como identidad, patria y nación. Esta artista utiliza en sus piezas diversos materiales orgánicos como grasa, carne, vísceras de animales y sangre deshidratada en polvo, sellados en placas acrílicas y exhibidas en asépticas mesadas o fijadas con pernos y ganchos de acero. En ese caso, la materia orgánica actúa como una inquietante metáfora de los cuerpos borrados de la historia. La artista también utiliza la sangre en polvo en sus serigrafías sobre vidrio de la serie *Las marcas del dinero,* donde toma fragmentos de la iconografía del papel moneda de fines del siglo XIX (35).

En este proceso de análisis, los chicos y chicas pudieron: a) establecer relaciones entre sus conocimientos del contenido histórico y literario, y las

obras de arte, y b) conocer expresiones contemporáneas que abordan críticamente el pasado. En términos plásticos, trataron la cuestión de los medios de expresión, lo orgánico en el arte, las metáforas. Durante los debates en clase, la docente hace referencia a autores, exposiciones y acompaña la clase con textos de teoría y crítica de arte.

Durante las clases también observaron e interpretaron las célebres tintas y acuarelas que en el año 1965 hizo el maestro mendocino Carlos Alonso (n. 1929), para el libro que ellos estaban leyendo en sus clases de literatura, *El matadero*. Se trata de la versión plástica de las escenas narradas por Echeverría como alegoría de la violencia entre unitarios y federales. Nuevamente en esta oportunidad, sus conocimientos del texto permitieron a los estudiantes abordar toda la profundidad de las escenas intensas, brutales, sangrientas representadas por el artista.

Cabe destacar que las obras que se citan, los catálogos, los libros de arte, los textos que se llevan al taller de plástica están puestos claramente al servicio de la intencionalidad didáctica del proyecto. No se trata de obras sueltas o referencias "académicas", sino de la construcción de una trama para la comprensión de este período controversial de la historia latinoamericana y de su arte también.

## El retrato de Manuelita revisitado por los estudiantes

Los estudiantes realizaron una obra plástica a partir de la intervención de fotocopias del retrato de Manuelita. No se trata solo del gesto, de mamarrachear o colorear el cuadro clásico, sino de intervenir, involucrarse con la obra desde los conocimientos y opiniones adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje de ese período histórico.

El propósito de la producción plástica de los alumnos fue:

- Poner en valor y expresar los conocimientos adquiridos en todas las disciplinas involucradas en el proyecto.
- Mirar y analizar una obra clásica con herramientas plásticas y conceptuales contemporáneas.
- Comunicar sus ideas personales acerca de los contenidos aprendidos.
- Crear una producción plástica fundamentada y argumentanda mediante un texto escrito.
- Participar de una muestra/instalación grupal entendida como producto del proyecto y una obra de arte colectiva.

Los estudiantes planificaron su intervención de la obra de Prilidiano Pueyrredón y en simultáneo con el momento de creación redactaron un texto sintético en el que explicaron qué quisieron mostrar en su obra plástica. Así, se articulan tres modos de expresión, tres maneras de

“hablar” y manifestarse acerca de la realidad, el discurso histórico, el lenguaje literario y la expresión plástica. No se trata de una tarea de traducción sino de la compatibilización de lo que Elliot Eisner denomina “formas de representación”.

Para esto, se brindó a cada estudiante la posibilidad de elegir la técnica que quisiera para su intervención, entre un amplio repertorio de técnicas que fueron abordando en diferentes proyectos a lo largo de su escolaridad. Así los chicos optaron por:

- *Collage* con revistas, telas, aluminio.
- Pintura acrílica.
- Pasteles.
- Tintas.
- Telas, puntillas.
- Fotocopias de otras imágenes.

No se estableció ninguna limitación con el material ni con la cantidad de reproducciones a intervenir. Algunos estudiantes elaboraron secuencias con el retrato. Cada chico buscó su propia forma; según la docente de arte, si se analizan las producciones de los alumnos y sus argumentaciones es posible reconocer sus modos de producir y sus miradas ideológicas en relación con el contenido histórico. Cabe destacar aquí una concepción de técnica entendida como parte del proceso de comunicación y creación atendiendo expresamente a todos los componentes “no neutrales” de esta selección.

El proceso de producción plástica –que llevó varias semanas de trabajo– implicó el diseño, la realización de bocetos, pruebas, ensayos y un proceso de diálogo permanente de los estudiantes con sus tres docentes. En el taller de plástica se revisaron opciones y las resoluciones materiales de sus intenciones.

> En mi obra quise reflejar la relación de Rosas con la ganadería de Buenos Aires y con el cuento *El matadero*, por eso hice un espejo. De un lado recorté a Manuelita y le coloqué una cabeza de vaca y del otro lado hice lo mismo pero a la inversa. Además pinté el fondo de estos espejos de color rojo para simbolizar el color distintivo del rosismo. La idea del espejo sirve también para representar una posible imagen, obviamente irónica, que podría reflejar un espejo en el que Manuelita se mirase (Luciano P.).

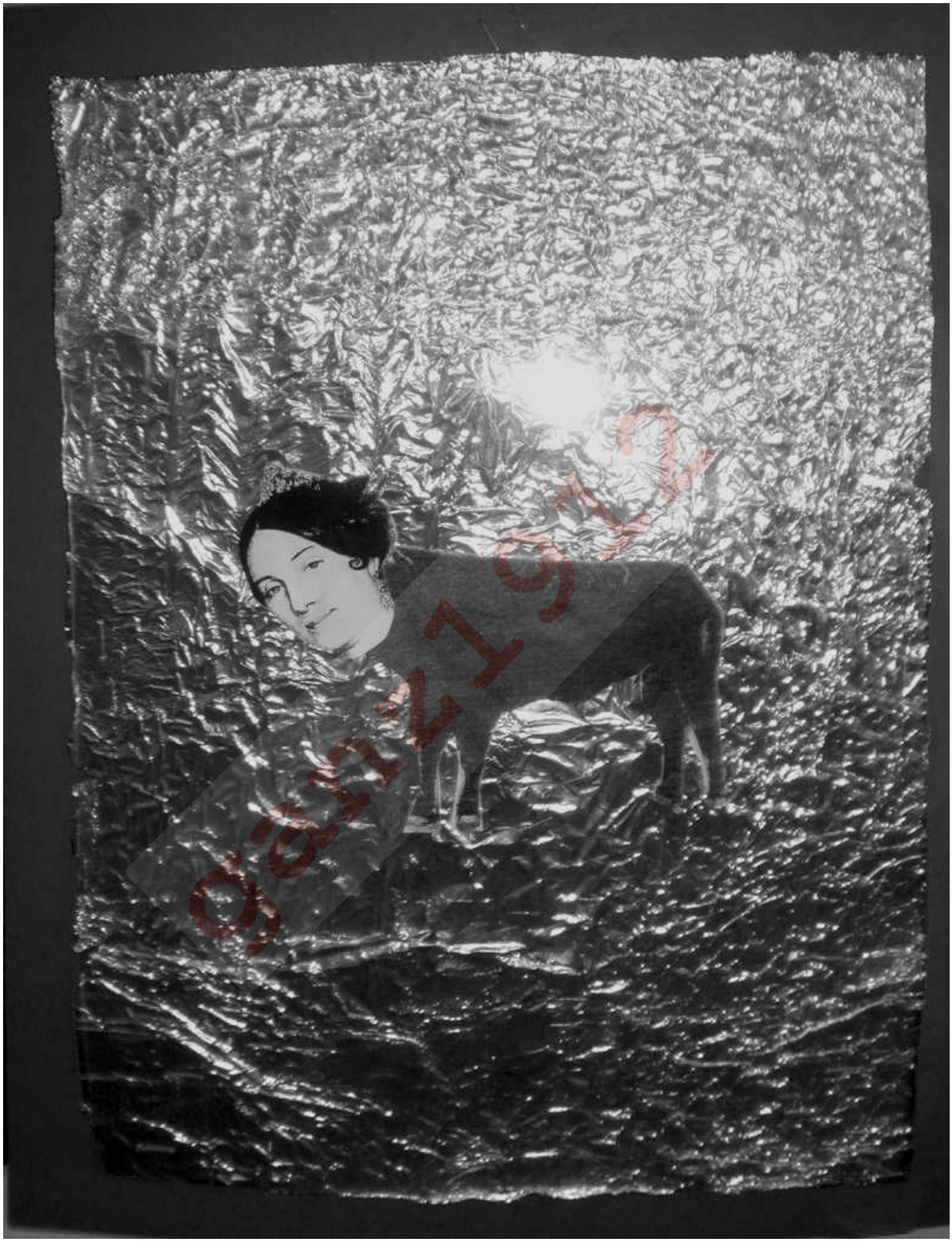

**Figura 15:** Luciano, “Espejos”.*(Manuelita con cabeza de vaca y cuerpo de vaca con cara de Manuelita)*

Una de las estudiantes abordó en su trabajo el papel simbólico del vestido. Para esto realizó una secuencia en la que el vestido va modificando su color, su textura y su significado.

**Figura 16:** Camila, “Muchas Manuelitas”.

En varias obras los chicos establecen nexos entre el pasado y el presente en términos políticos y sociales, a partir de la figura del óleo y su multiplicación en el billete actual.

**Figura 17:** Lucila, “Billetes”.

Como cierre del proyecto se realizó una exhibición “participativa” en la que se expusieron todas las obras realizadas en un espacio donde se recreó el clima del cuadro estudiado. En el salón se dispuso un escritorio con un florero, las cartas y se ambientó con telas rojas y figuras de tela roja que se esparcieron en el suelo. Ante la visita del público (otros cursos de la escuela) cada estudiante presentaba su obra y leía o narraba el texto que explicaba y argumentaba lo realizado. El público presente formulaba preguntas y además dejaba comentarios escritos en papales y sobres blancos tal como los que se observan en la pintura de Prilidiano Pueyrredón.

Los profesores coinciden en subrayar la profundidad de tratamiento del contenido y cómo las actividades realizadas con las diferentes disciplinas potenciaron la comprensión y el compromiso de los estudiantes. Los chicos y chicas, por su parte, destacaron en su autoevaluación los contenidos aprendidos y la importancia del acompañamiento de más de un profesor para poder realizar creaciones de las que se mostraron sumamente

satisfechos. En una clase final leyeron los comentarios de los visitantes a su exposición.

La profesora de arte al analizar lo realizado señala:

> Como profesora de arte trabajar con la historia es un desafío. Implica la comprensión de lo social y lo humano para que cada chico pueda entenderse a sí mismo (Marcela Riera).

En términos generales, es posible afirmar que en este proyecto se asumió una perspectiva, para abordar una obra del siglo XIX, que propicia un equilibrio entre las actividades de análisis y producción, entre los componentes racionales y emotivos, entre el presente y el pasado. En esta dirección, Imanol Agirre afirma:

> No debemos de olvidar que las obras de arte son, en general, "relatos" materializados en forma de productos estéticamente elocuentes y que cada obra de arte es siempre en gran medida el comentario de otras obras de arte. En la educación artística del futuro se deberían, por ello, integrar definitivamente las dimensiones productiva e interpretativa, ya que nunca han dejado de estarlo realmente en la creación artística (Agirre, 2002: 172).

28 En la película documental *Cándido López, los campos de batalla* (José Luis García, 2005) se aborda la Guerra de la Triple Alianza a partir de los cuadros de Cándido López. Parte de sus obras se exhiben en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires y junto a estas se muestra su libreta de bocetos con los dibujos a lápiz realizados en el campo de batalla.

29 Entrevista realizada por la autora a la artista en agosto de 2011.

30 Este apartado fue escrito por Valeria Traversa, profesora y licenciada en Artes Visuales (IUNA). Durante más de diez años ha coordinado el área educativa del Centro Cultural Borges. Actualmente se desempeña como docente de arte en diferentes instituciones secundarias y universitarias, y coordina el ciclo de exposiciones de dibujo "La línea piensa", en el Centro Cultural Borges.

31 Bachillerato Instituto "El taller", de la ciudad de Buenos Aires.

32 Proyecto diseñado y desarrollado en el Colegio San Marcos de San Isidro, por los profesores Marcela Riera (plástica), Silvina Grinberg (historia) y Felipe Benegas Lynch (literatura).

33 Se trata de un período de guerras civiles entre federales y centralistas, y la disputa entre facciones liberales y conservadoras. El poder político se basaba en la capacidad de movilizar ejércitos informales como las montoneras.

34 *El matadero* es un texto literario de Esteban Echeverría escrito entre 1838 y 1840, y publicado en 1871. La obra fue escrita en el destierro unitario del autor y describe el ambiente del matadero como una metáfora de la salvaje opresión del Gobierno de Juan Manuel de Rosas.

35 Para ver la obra de esta artista consultar: <www.cristinapiffer.com.ar>.

ganz1912

# 5. LAS ARTES PLÁSTICAS Y SU DIDÁCTICA

La enseñanza de las artes plásticas y visuales cuenta con una larga tradición y varias décadas de afianzamiento curricular en el marco de la educación escolar. Asimismo, la didáctica de las artes plásticas conforma un campo que se instituye como una didáctica específica, con un objeto (aunque siempre cambiante) recortado y que establece un marco académico de reflexión, análisis e investigación sobre las prácticas de enseñanza artística.

Por otra parte, en cada escuela el taller de plástica, de arte o las clases de educación plástica o visual se demarcan como un espacio singular con sus propias lógicas, contenidos, y con su propia sensibilidad, que se materializa en dibujos, pinturas, objetos, útiles y herramientas, olores, sonidos; para muchos chicos es su sitio favorito dentro de la escuela. Aun cuando numerosas instituciones no disponen de un salón específico para hacer plástica, muchos profesores y maestros son capaces de hacer de un aula común un "lugar" para el arte. En muchas instituciones, o sistemas, el maestro de grado, el docente generalista, debe tomar a su cargo esta tarea, y en estos casos también se ponen en juego estrategias y prácticas que se deslindan del resto de las actividades curriculares. De un modo u otro, con mayor o menor intensidad, con más o menos infraestructura (material y simbólica) el taller, la clase, la actividad de arte marca su territorio en la escuela.

A lo largo de los capítulos anteriores hemos desarrollado una serie importante de contenidos, estrategias, reflexiones, debates y ejemplos en los que se entraman y dialogan diferentes disciplinas, la didáctica general, la didáctica de las ciencias sociales, la teoría del arte, la filosofía, la historia del arte, y también la didáctica de las artes plásticas. Pero este capítulo está destinado a tratar cuestiones y problemas que atañen específicamente a los docentes que imparten asignaturas de educación artística. Ahora bien, sigue en pie la idea rectora de todo el libro, que los docentes de arte y los docentes generalistas dialoguen y compartan experiencias, proyectos y también ilusiones en pos de potenciar sus saberes y prácticas.

Como en todas las disciplinas, en toda práctica de enseñanza artística es posible reconocer concepciones acerca del arte, de la enseñanza, del aprendizaje. El quehacer docente en este campo, participa –de modo más

o menos consciente– o es permeado por diferentes tipos de discursos. Valen como ejemplo algunas expresiones de maestros y maestras del área: “Lo importante es que los chicos y jóvenes se expresen, no hay que intervenir, yo soy solo un guía”, “el arte te vincula con lo espiritual del ser humano”, “los chicos son naturalmente creativos”, “es fundamental conocer la historia y a los grandes maestros del arte universal”, “el museo es el mejor lugar para aprender arte”, “hay que enseñar a interpretar el significado de las obras”, “lo importante es el placer que provoca el contacto con los materiales”, “hay que incorporar las TIC en la educación artística”, “el arte es terapéutico, ayuda a los alumnos con dificultades”, “hay que mostrar artistas latinoamericanos”, “la educación artística sirve para crear conciencia y cambiar la sociedad”. En esta dirección resulta interesante también observar la variedad de nombres con los que se designa el área y sus implicancias: educación estética, bellas artes, dibujo, artes plásticas, educación plástica, arte –a secas–, artes visuales (36). Cada uno de estos nombres da cuenta de los cambios en las orientaciones epistemológicas y didácticas de la educación artística.

Hoy habitamos un estado de ideas propicio para el análisis y la reflexión, casi nadie duda ya del valor de las enseñanzas artísticas, pero ¿por dónde comenzar? Una vía posible es reconocer algunos mitos, discursos, sentencias y supuestos que atraviesan históricamente este campo disciplinar. En esta dirección se establecen algunos hitos, mojones en la genealogía de la enseñanza de las artes plásticas/visuales; no se trata de un desarrollo cronológico, lineal y exhaustivo, sino de algunas ayudas, para afrontar el reto de situarnos en el debate acerca de las prácticas y teorías en la educación artística.

Tema complejo y a la vez ineludible en toda didáctica específica es la cuestión de la evaluación. En el campo del arte, una esfera del conocimiento escolar en el que se tratan emociones, subjetividades, ambigüedades la evaluación se torna sumamente difícil, controversial, pero absolutamente necesaria: si el arte se enseña, el arte se aprende y por lo tanto su aprendizaje debe ser evaluado en pos del crecimiento y mejoramiento tanto de los estudiantes como de los profesores, tanto de su enseñanza como de su aprendizaje. La creación de situaciones, modos y prácticas propias de evaluación sigue siendo en cierta medida un desafío pendiente.

Mitos, hitos y desafíos marcan un camino que muchos docentes ya eligieron y que vienen construyendo quizá desde hace mucho tiempo, nombres en un sendero que es eminentemente creativo: enseñar arte. Señalizaciones que, como escribe John Berger en su novela *Hacia la boda*, ayudan a dar o a reinventar sentidos a nuestros pasos:

> Usted busca las señalizaciones cuando se dirige a algún sitio ¿no?,

busca las señalizaciones del lugar al que se dirige, y en cuanto ve una, el nombre que lee en ella da sentido a los bosques, los ríos, las escuelas y jardines, los hospitales, las barricadas y los túneles, a todos los lugares que atraviese por esa carretera (Berger, 1995: 148).

## MITOS, SUPUESTOS Y LUGARES COMUNES

La enseñanza de las artes plásticas y visuales cuenta con una serie de conceptos, nociones, ideas fuertemente arraigadas en los discursos de la gente en general y también, en muchos casos, de los profesores del área. Elliot Eisner (2002) los presenta como conceptos y puntos de vista que condicionan la manera de enseñar arte. En la misma dirección, Imanol Agirre (2005) los reconoce como los mitos fundacionales de la educación artística moderna. Ambos autores rastrean los orígenes de estas nociones y las someten a una revisión crítica con ánimo abiertamente destituyente, tanto de los discursos como de las prácticas de educación artística.

Entre estas nociones, un punto de vista fuertemente arraigado postula que la capacidad para el arte es un talento o un don y que por lo tanto no todos lo poseen (véase el capítulo 1). La idea de que el talento es algo que se tiene o no se tiene, sostenida como línea de pensamiento pedagógico ha generado:

- Una concepción de enseñanza de arte que consiste en ofrecer a los estudiantes "con talento" oportunidades para que descubran su don.
- El más absoluto de los desamparos, falta de enseñanza y oportunidades para aprender para aquellos que no poseen el don.

Cabe recordar que la mayor parte de los artistas de la historia universal han pasado por muchísimos años de formación y de acciones destinadas al aprendizaje de su disciplina artística. ¿Por qué aceptamos entonces la idea del "genio innato" como única vía de convertir a alguien en un artista o de desplegar sus capacidades en relación con el arte?

Otra idea, relacionada con la anterior, consiste en postular el desarrollo infantil como una serie de estadios biológicamente determinados que se van revelando de adentro hacia afuera. Dado que los estadios están programados genéticamente, el papel del profesor es facilitar el surgimiento de lo biológicamente inevitable. Se trata de una enseñanza de "no intervención". Según Eisner, las teorías de Víctor Lowenfeld y Herbert Read legitiman esta orientación. En el capítulo 1 se analiza la importancia del contexto y la enseñanza en el desarrollo.

Otro de estos "mitos" sostiene que la originalidad y la creatividad constituyen los rasgos más salientes de las producciones infantiles, esta es otra de las nociones que subyace fuertemente en las prácticas de

enseñanza, especialmente en los primeros ciclos de escolaridad. Este tópico tiene su origen en una visión romántica y rousseauniana de la infancia y resulta muy difícil de abandonar. Sin embargo, vale la pena al menos ponerla en duda a la luz de los evidentes fracasos formativos en educación artística en nuestra sociedad.

¿Es posible hablar de libertad, como elección consciente de los sujetos, cuando no se cuenta con criterios críticos, cuando no se ha sido formado para elegir? ¿Es posible hablar de libertad en el marco del constante bombardeo de los medios de comunicación? En este sentido, las investigaciones –por ejemplo en el caso de las artes visuales–, muestran las recurrencias esquemáticas y los gráficos estereotipados de los alumnos en diferentes niveles del sistema escolar. La producción infantil y juvenil se encuentra fuertemente anclada en los productos que la industria adulta produce para ellos, más que en su supuesta "virginidad creativa".

Y por último, la noción de que en la educación artística no es posible ni adecuado evaluar. La evaluación es por sí misma un campo sumamente complejo y problemático que se agudiza en el ámbito de la educación artística. Esto se debe, en parte, a la excesiva idealización y subjetivación de la actividad artística que inhabilita a los docentes para juzgar con ecuanimidad las producciones de sus estudiantes. Hay además desacuerdos y confusiones de índole metodológica, la evaluación no es equivalente a examen, a menudo se la confunde con la medición y la uniformidad. La comprensión de la propia obra, mostrar los progresos y debatir sobre estos, juzgar los méritos, entender la dirección hacia la que vamos no se puede alcanzar sin la evaluación, se trata de una condición necesaria para la enseñanza responsable y plantea la necesidad de crear modos, instrumentos y estrategias propios para este área de conocimiento.

## UNA GENEALOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

Las prácticas y discursos sobre educación artística son herederas, o participan de modo más o menos sistemático y consciente de postulados teóricos, corrientes didácticas, prescripciones curriculares y diversos métodos o sistemas "enlatados", muchas veces surgidos en contextos socioculturales muy diferentes a los de su implementación.

Pero las prácticas de enseñanza no son monolíticas y generalmente combinan, acumulan, seleccionan o recrean posiciones teóricas de diverso tipo. A continuación se desarrollan algunas perspectivas teóricas cuyos enunciados y propuestas constituyeron hitos, perspectivas relevantes para el devenir de la disciplina. Si bien la secuencia es cronológica no es exhaustiva ni agota todos los movimientos, programas y proyectos que se

han realizado. Se trata de grandes pinceladas para mostrar corrientes y paradigmas que de algún modo configuraron la didáctica del área.

Cabe señalar, que aún es una tarea pendiente investigar y analizar didácticamente en profundidad experiencias locales. Resta aún abordar teóricamente el acervo de prácticas sumamente valiosas, innovadoras, acciones propias que dan respuesta de modo extraordinario a los desafíos educativos en contextos, condiciones y ámbitos formativos complejos, heterogéneos, multiculturales y cambiantes.

## La era dorada de la libre expresión

En las primeras décadas del siglo XX surgen diferentes expresiones de oposición al crecimiento indiscriminado de las ciudades, las arbitrariedades, la deshumanización de la producción industrial, ideas que se expresan claramente, por ejemplo, en filmes como *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang; *Tiempos modernos* (1936), de Charles Chaplin.

En el campo de la educación, el libro *El siglo de los niños* (1900), de la escritora y feminista sueca Ellen K. Key, sostenía que la escuela era una máquina que perjudica el desarrollo natural de los niños, es artificial, no es efectiva: enseña a repetir pero no a pensar. Esta obra constituye una de las primeras expresiones del ideario pedagógico del movimiento de reforma llamado Escuela Nueva, cuyo auge se da entre 1900 y 1945 en un mundo que se polariza, en lo que el historiador Eric Hobsbawn denomina “la era de los extremos”. Los pedagogos escolanovistas se nuclearon en organizaciones internacionales y crearon numerosas propuestas de reforma escolar. Tenían diferentes ideas políticas, pero los unía el rechazo a la clase frontal-global que veían como una inhibición del crecimiento. La escuela nueva surge del malestar de la cultura del momento.

• Cultura rígida del aula.

• Homogeneización del aula y de la enseñanza de la que participó fuertemente el positivismo.

Si los niños son diferentes entre sí, ¿por qué la enseñanza debía ser homogénea? Querían que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del niño. La escuela nueva como movimiento abarcó muchísimas corrientes, expresiones, propuestas, que tenían en común el rechazo al orden de la comunicación catequística, y también a los retoques “cientificistas” de los positivistas. Mientras que el positivismo veía en la naturaleza de los niños algo sobre lo que intervenir, algo que corregir, los escolanovistas veían la naturaleza del niño como buena, flexible, variada. Hasta entonces la enseñanza había sido pensada para un niño pecador que debía ser catequizado o como el cuerpo que había que disciplinar, como sujeto que

crece y que hay que ordenar y moralizar; la escuela nueva se apoya en la idea de la naturaleza buena del niño (Dussel y Caruso, 1999).

En este contexto de reforma se gestó en Europa una corriente de educación artística denominada “de la libre expresión”. En términos generales, su propósito era que el niño se expresara tal cual es mediante el uso libre de sus facultades creativas y el trabajo espontáneo; para esto, se renunciaba expresamente a los contenidos tradicionales de la educación estética como el estudio de los clásicos o de las reglas de composición. *Libertad*, *sensibilidad*, *originalidad*, *creatividad*, *naturalidad*, *espontaneidad* e *imaginación* constituyen sus conceptos claves.

Imanol Agirre (2000) sostiene que para esta perspectiva formativa lo central radica en el cultivo de la dimensión emocional del ser humano y el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del individuo. La adquisición de saberes y destrezas se subordina a la experiencia individual del sujeto creador. Sus objetivos estaban orientados hacia el desarrollo de la identidad individual y colectiva. Desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión. En lo que se refiere a los contenidos de enseñanza, el centro es el sujeto creador y no el producto creado. Las actividades tienen una fuerte vinculación con el juego destinadas a favorecer la autoexpresión en franca oposición a las tareas de imitación (que constituían la actividad fundamental en las enseñanzas tradicionales). El aprendizaje se realiza mediante la acción, mediante la producción infantil. La perspectiva de la libre expresión propicia un desvanecimiento de lo disciplinar/curricular a favor de la libertad creativa. Se manifiesta además el rechazo de la evaluación. En términos generales, la educación artística es entendida como “autoexpresión creativa”.

Esta propuesta pedagógica tuvo numerosas experiencias y postulaciones para las prácticas y el desarrollo de la expresión artística. Entre las más difundidas en nuestro medio podemos citar a Steiner y la antroposofía con el modelo de las Escuelas Waldorf; Emile Jacques Dalcroze y la educación del ritmo; Cizek y el dibujo libre; Luquet y la perspectiva psicologista; la educación por el arte, de H. Read; Lowenfeld y el desarrollo de la imaginación creadora; Freinet y los métodos naturales.

Esta perspectiva tuvo un gran desarrollo en la Argentina y su influencia continúa hasta nuestros días en el campo de la educación plástica. Entre las experiencias más conocidas, se encuentran la realizada en Rosario entre 1935 y 1950 por las hermanas Olga y Leticia Cossettini y la del maestro Luis F. Iglesias, desarrollada entre 1950 y 1970 en escuelas rurales.

Es indudable la importancia de esta corriente en la formación artística y en nuestra cultura; expresar libremente ideas y pensamientos cobra un valor excepcional en tiempos de dictadura. Pero, en los últimos años, viene

desarrollándose un profundo análisis crítico de las propuestas pedagógicas centradas en la libre expresión en el que se evidencian sus falencias, sus debilidades y sus imposibilidades para dar respuestas a las problemáticas contemporáneas de la educación artística.

En esta dirección la especialista brasilera Ana Mae Barbosa sostiene:

> Hoy, con casi setenta años de arte educación expresionista en las escuelas del mundo industrializado, llegamos a la conclusión de que la expresión "espontánea" no es suficiente para el entendimiento del arte.
>
> Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por sí solas. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un "grito del alma", no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional. Fue Wordsworth, a pesar de su romanticismo, quien dijo: "El arte tiene que ver con la emoción, pero no tan profundamente como para reducirnos a las lágrimas" (Barbosa, 2009).

## Hacia la reconstrucción disciplinar. La perspectiva cognitiva

Hacia la década del sesenta comienzan a elaborarse una serie de ensayos que postulan una vuelta a la disciplinarización del campo de las artes y su enseñanza (Eisner, Wilson y Barkan).

Las propuestas de recuperar el campo de las artes como espacio de conocimiento, surgen en oposición a las prácticas escolares de la autoexpresión y la necesidad de recuperar la noción de arte como un saber para otorgar mayor presencia a las disciplinas artísticas en los currículos de la educación formal.

El trabajo de Clark, Day y Geer *Discipline Based Art Education, DBAE*, publicado en 1987, marcó los fundamentos teóricos y didácticos de la propuesta.

El núcleo del proyecto es la formación artística en la educación general, tratando de presentar, mediante diferentes disciplinas, nociones sobre la práctica y el conocimiento del arte, así como modelos de actuación profesional que puedan ser útiles en la educación artística. El eje central del currículo toma las características disciplinares como base para su configuración:

- La existencia de una comunidad de artistas y entendidos.
- Los métodos propios de investigación.

• Conformación conceptual.
• Estética y la crítica del arte.
• La historia del arte.
• La producción artística.

*DBAE* pretende ser una aproximación comprensiva a la enseñanza del arte, y su propósito formativo consiste en preparar adultos cultos, conocedores de arte y capaces de reaccionar a los componentes estéticos de la sociedad.

El estudio del arte se convierte así en el estudio de un saber que puede ser organizado: 1) como cuerpo de conocimientos y conceptos; 2) que estos constituyen un conjunto formalizable de principios para hacer y preguntar dentro del ámbito del arte, y 3) que es practicado por un grupo de expertos reconocidos como tales.

Desde una visión crítica, A. D. Effland sostiene que el énfasis en la perspectiva disciplinar busca establecer un lugar para las artes, pero desde la lógica y un lenguaje que no le son propios; el mismo término de "disciplina" tiene su origen en las ciencias y hace referencia a los atributos que componen un saber organizado, los métodos específicos de estudio y a una comunidad de estudiosos que generalmente están de acuerdo con las ideas fundamentales del campo de estudio (Effland, 1990).

Vale alertar aquí o cuestionar algunos de los vicios o malas interpretaciones de estas propuestas de corte cognitivo que han producido un excesivo viraje de la educación artística hacia las actividades de análisis e interpretación. Existe además una tendencia a canalizar todas las actividades de análisis e interpretación estética a través de la elaboración de textos críticos. Si lo textual cobra primacía sobre otros lenguajes artísticos (lo visual, lo musical, el movimiento) se acentúa la dicotomía entre la respuesta estética dependiente de lo verbal y la actividad creadora que usa instrumentos expresivos propios de su medio. (Véase en el capítulo 3, los discursos y prácticas en los museos; y en el capítulo 4, el concepto de producción comprensiva.)

## El arte como lenguaje y la alfabetización visual

Paralelamente al desarrollo disciplinar que se impulsaba en Estados Unidos, surge una propuesta que intenta dar una respuesta educativa al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la facilidad de reproducir imágenes gracias a la tecnología.

Surge también en Estados Unidos un modelo de trabajo cuyo objetivo fundamental era lograr la *alfabetización visual*. Alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir y leer el mensaje visual desentrañándolo a

partir de los signos y su disposición en la imagen. Desde esta perspectiva, los objetos de estudio no son solo los artefactos visuales de las artes plásticas, sino todos aquellos que tienen en común el “lenguaje visual”.

La propuesta, cuyos representantes más conocidos son Donis A. Dondis y Rudolf Arnheim, sostiene que las imágenes conforman un sistema de comunicación de tipo no verbal. Los contenidos básicos que deben ser enseñados son los siguientes: el alfabeto, base de los signos visuales; las reglas específicas de los códigos visuales; las funciones diversas que pueden tener los mensajes visuales, así como otras formas de comunicación.

Los estudiantes deben adquirir competencias tales como: habilidades relativas al ver-observar, habilidades de lectura de imágenes, habilidades de escritura y la capacidad para hablar acerca de las imágenes.

Este enfoque se empleó principalmente para el análisis de publicidades gráficas con el fin de reconocer los mecanismos que emplean para producir sus mensajes aquellos que algunos autores denominan *manipuladores* (37). Una de las influencias o rastros más fuertes de este modelo en los textos actuales es el empleo del término “lectura” para designar las tareas de análisis e interpretación de las imágenes aunque no se utilicen las pautas de la alfabetización visual.

## Entre el niño y la disciplina: aportes para la búsqueda de un equilibrio

En un extremo las concepciones expresionistas que proponen una enseñanza centrada en un sujeto idealizado naturalmente creativo; en el otro extremo recientes propuestas disciplinares que vuelven a poner en el centro de su proyecto educativo la “obra de arte” y el análisis formal.

El estudio de las reformas promovidas en los últimos años muestra que en su afán por superar las prácticas tradicionales de la enseñanza del arte –centradas exclusivamente en la producción y en la adquisición de habilidades conceptuales o procedimentales para mejorar la expresión–, se propone una pedagogía ligada al análisis, la interpretación e incluso la comprensión (Agirre, 2005).

Resulta obvia la necesidad de postular algunos principios que posibiliten restaurar el equilibrio entre producción y comprensión, y que permitan además incorporar de modo profundo las condiciones y contextos de nuestras prácticas de enseñanza.

Con esta preocupación en la mira, hacia la década del noventa, Ana Mae Barbosa, pedagoga brasilera (38), propone una metodología de enseñanza del arte que denomina “propuesta triangular”. Se trata de una propuesta,

con un sólido sustento epistemológico, que designa los componentes de la enseñanza y del aprendizaje con tres acciones mental y sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), percepción de la obra y contextualización.

El abordaje triangular plantea el desarrollo de tres aspectos del arte sin que esto implique establecer un sistema rígido, en cada uno de los vértices de su triángulo se sitúa: la historia del arte, la lectura de la obra de arte y el hacer artístico.

Con la historia del arte se refiere a cuestiones vinculadas a aspectos históricos, culturales, sociales, económicos. Con la lectura o apreciación se introducen herramientas que permitan abordar diferentes medios, soportes y lenguajes, y el hacer: la producción se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la producción.

La propuesta triangular concibe el arte como expresión, como cultura, y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista. Esto no implica decodificar o interpretar formalmente obras de arte sino posibilitar un "acceso crítico" a las claves culturales eruditas que constituyen el código del poder. En esta propuesta el profesor de arte utiliza una diversidad de estímulos, procedimientos y concepciones propios del modo de la creación artística.

## El arte como sistema simbólico. La educación artística para la comprensión visual

Esta propuesta, cuyo exponente más conocido entre nosotros es el catedrático español Fernando Hernández, consiste en proporcionar a los estudiantes fundamentos para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones. Se trata de brindar herramientas para una comprensión crítica del papel que cumplen en cada sociedad los instrumentos visuales de mediación cultural y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder.

Fernando Hernández (1997), destaca que comprensión crítica no implica una valoración individual, sino la aplicación consciente y sistemática de diferentes modelos de análisis (semiótico, estructuralista, deconstruccionista, intertextual, hermenéutico, discursivo) en el estudio de la cultura visual. Para esta perspectiva, resulta importante el establecimiento de relaciones entre tales imágenes y sus contextos de producción, como la atención hacia los efectos que tienen en las construcciones identitarias de las diferentes audiencias.

La noción de cultura visual alerta acerca de la relación entre las actividades de observación y los contenidos visuales que circulan dentro y fuera de la escuela en la era de las nuevas tecnologías. Los postulados de

la cultura visual destacan la importancia de formar receptores de imágenes que sean también productores creativos de sentidos y significados.

> La idea básica de la cultura visual es que no existe un entorno sociocultural que tenga identidad independiente de cómo los seres humanos se valen de los significados y los medios tecnológicos y comunicacionales mediante los cuales cada uno construye su subjetividad y su vida mental. En un proceso en espiral, esta construcción de la identidad se encuentra afectada por las maneras en que los individuos se valen de los significados y recursos de algunos entornos socioculturales (Hernández, 1997: 55).

Hernández aborda lo visual en términos de: a) significación cultural; b) prácticas sociales y relaciones de poder en las que está implicado; c) las imágenes y las prácticas de visualidad, y d) maneras de mirar y de producir miradas. Desde esta posición, enuncia como características y tareas centrales de este modelo de educación artística:

• Explorar cómo las imágenes representan temas e ideas vinculados a situaciones de diferencia y poder (racismo, etnicidad, desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar), para desarrollar posicionamientos críticos y alternativos frente a ellos.
• Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos en los estudiantes.
• Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las imágenes.

Resulta muy importante destacar que desde la comprensión de la cultura visual la lectura de las imágenes no implica una decodificación de signos (como en la alfabetización visual) sino una reflexión crítica en torno a cómo las imágenes (consideradas en un amplio sentido) producen maneras de ver y de visualizar representaciones sociales y más específicamente las maneras subjetivas de mirar el mundo y a los propios sujetos.

## Arte y sociedad, ampliación de ciudadanía e identidades en plural

A partir de los aportes de las pedagogías críticas y en estrecha relación con las temáticas de interés del arte contemporáneo, tanto los diseños curriculares como numerosas prácticas de enseñanza enuncian propósitos formativos que vinculan expresamente arte, educación y sociedad.

El enriquecimiento de las sensibilidades de modo igualitario e inclusivo,

la democratización de acceso a la cultura, a los artefactos e instituciones del arte son propósitos compartidos y aceptados. La desigualdad social, la exclusión, los poderes políticos y económicos, los conflictos sociales, y los circuitos de iniquidad propios de nuestros sistemas educativos, no son cuestiones ajenas al arte y por lo tanto son centrales en la reflexión acerca de formación artística de los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo y en los distintos ámbitos de especialización profesional.

En esta dirección, la inclusión social y la redefinición o recuperación de las identidades culturales pasan a formar parte de la agenda de la educación artística. Desde esta perspectiva, la educación artística amplía sus fines e incorpora como parte de sus objetivos atender a la construcción de la propia identidad –personal y social–, la ampliación y construcción de ciudadanía, la participación activa y consciente de los chicos y jóvenes en su comunidad.

En la última década, la reflexión y las políticas en torno a las identidades culturales volvieron a ocupar un lugar central en América latina. Identidad cultural no es una categoría estanca, sino un proceso dinámico que se va enriqueciendo por el diálogo y los intercambios. Según Ana Mae Barbosa (2009) la educación artística podría ser el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural de los individuos, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. En este sentido, es preciso someter a una fuerte revisión crítica nuestros planes de estudio y materiales de enseñanza a fin de desarticular algunos supuestos (no siempre explícitos) que legitiman la supremacía del “arte culto” europeo y designa como artesanías o folclore las creaciones de los pueblos originarios o del tercer mundo (véase el capítulo 1).

La vinculación entre arte y sociedad plantea, también, la necesidad contemporánea de expandir los ámbitos de enseñanza y de conocer, desde cada espacio en particular, a todos los otros donde esto sucede. Se trata de ampliar los escenarios y fortalecer la trama –incipiente– entre diferentes ámbitos e instituciones para la educación artística entendida como un derecho y no como un componente de la formación elitista. Tal como hemos postulado a lo largo de todos los capítulos precedentes, la escuela, los museos y otros espacios de exhibición y producción, los entornos virtuales, los espacios públicos, los medios de comunicación masiva, los ámbitos de educación no formal, comienzan a ser aliados en esta tarea.

## LAS BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Para los educadores de arte la evaluación resulta un tema árido, que cuenta con muy mala prensa y que en gran medida se elude. Uno de los

motivos es la vinculación de la evaluación con la medición, con las pruebas o exámenes cuya dinámica y lógica es totalmente ajena a los propósitos de la educación artística. Si bien como parte de la enseñanza escolar el arte debe calificarse, y es preciso asignar notas, evaluar no es sinónimo de tomar exámenes, ni de medir, ni de unificar.

Otras razones que obstaculizan la evaluación se vinculan con algunos de los “mitos” desarrollados más arriba. Si el arte es una cuestión de talento innato, la enseñanza y el aprendizaje siempre tienen efectos limitados.

En el marco de la libre expresión, si la creación artística expresa cuestiones subjetivas, sentimientos personales, estos no pueden ser sometidos a enjuiciamientos objetivos. Según Elliot Eisner (1995), el “expresionismo” estableció una fuerte tendencia antievaluatoria sustentado en que todo lo que hacía el niño debía ser considerado como positivo ya que se trataba de la expresión de algo propio.

Abordar la cuestión de la evaluación implica necesariamente revisar las concepciones acerca del arte y de su enseñanza. En la actualidad existe un amplio consenso acerca de que, si bien la creación de imágenes es una actividad propia del ser humano, esta actividad se beneficia, profundiza y cobra nuevos sentidos con la enseñanza. Sabemos que no hay una determinación biológica para la práctica del arte. Esto significa que los profesores de arte tienen algo que enseñar y que el modo en que enseñan repercute directamente en el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación debe ser mirada en estrecha relación con la tarea del profesor, con la enseñanza y con el aprendizaje.

Si bien las diferentes corrientes didácticas o propuestas curriculares asignan un peso diferente a los componentes sensitivos, cognitivos y emocionales, y presentan profundos matices en sus concepciones acerca de la relación entre el arte y la cultura, en todos los casos existe un amplio consenso acerca de la importancia del rol “enseñante” de maestros y profesores. En esa dirección, existe un extendido acuerdo también acerca de la importancia de que los estudiantes puedan revisar y valorar logros, procesos y adquisiciones en pos de mejores y más aprendizajes.

La evaluación es además una condición necesaria para una enseñanza responsable, y un proceso fundamental en el facilitamiento del aprendizaje. Ahora bien, ¿qué significa evaluar en el marco de las enseñanzas artísticas? ¿Cómo diseñar prácticas en sintonía con las particularidades del área? ¿Es posible ser creativos también al evaluar?

Edith Litwin (2008), al definir las buenas prácticas de evaluación aborda algunas de estas cuestiones y sostiene:

> Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo elegiríamos a las que satisfacen las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en

> la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase. Además, en las buenas prácticas de evaluación, los desafíos cognitivos no son para evaluar sino que conforman una parte de la vida cotidiana del aula: estas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes (Litwin, 2008: 173).

Si la evaluación es la expresión de las prácticas cotidianas del aula y tienen la impronta del trabajo diario, entonces no hay una sola forma de evaluar correcta. Pero en todos los casos deberían favorecer y estimular las mejores producciones de los estudiantes.

## Entre la objetividad y la subjetividad, las consideraciones transactivas

En términos generales, es posible distinguir dos grandes modelos o tendencias en las evaluaciones: los modelos cuantitativos, que ponen el énfasis en el cumplimiento de los objetivos planteados y en las adquisiciones de los estudiantes al diferenciar lo que sabían de lo que adquirieron o lograron luego del aprendizaje; y los cualitativos, que propician miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas en relación con el aprendizaje.

La discusión acerca de los modelos de evaluación ha planteado históricamente una dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo. Lo objetivo entendido como aquello que puede ser mensurado con parámetros "puros" sin la intervención de la opinión; y lo subjetivo ligado a lo interpretativo, a los modos narrativos y que los "objetivistas" critican por ambiguo y dependiente de las inexactitudes y ambivalencias del lenguaje "no proposicional".

Elliot Eisner (1998) propone una solución alternativa derivada de la obra de Dewey, *Experiencia y educación* (1938), en la que se sostiene que entre lo objetivo y lo subjetivo se ubica "lo transactivo", es decir, la experiencia humana. La experiencia humana es el lugar de encuentro entre una realidad en su estado objetivo y el mundo que conocemos a través de nuestra mente y nuestra vida subjetiva.

De esta manera, no es posible postular ni la prístina y absoluta objetividad ni tampoco ninguna subjetividad pura; lo objetivo y lo subjetivo son dos mundos que no se pueden separar. Las consideraciones "transactivas" surgen de la relación entre la realidad y el sujeto. Lo transactivo produce textos, narrativas.

Ahora bien, ¿cómo dotar de credibilidad y sustento a esas narrativas? ¿Cómo establece lo transactivo ese equilibrio entre determinada realidad y

lo que decimos acerca de ella? Elliot Eisner propone tres rasgos relevantes de las consideraciones o enunciados transactivos: *la coherencia*, este criterio hace referencia a la severidad de los argumentos, a la consistencia. Se relaciona con la exactitud. Se trata de realizar conclusiones e interpretaciones tan creíbles como sea posible dentro de la estructura que se ha decidido utilizar. *El consenso* se refiere al acuerdo, es una forma de corroboración múltiple. El consenso es un acuerdo y en última instancia resultado de discusiones y de persuasión. Pero llegar a un consenso (por ejemplo sobre la obra de uno) no significa haber llegado a la verdad, se trata solo de haber logrado un acuerdo. *La utilidad instrumental* se refiere a la utilidad de comprensión, es decir que un texto o un relato (acerca de un trabajo, una obra, un proyecto) debe servir para entenderlo, debe ayudar a comprender lo enigmático o confuso. La utilidad se vincula también con la posibilidad de destacar, explicar, proporcionar pistas para continuar.

A lo largo de los capítulos anteriores desarrollamos la importancia de la experiencia y el lugar central del sujeto que conoce y produce arte. En esta misma dirección, la valoración de su propia obra nos aportará una comprensión significativa sobre lo que cada estudiante es capaz de ver y decir sobre lo que ha creado. Pero para pensar, reflexionar, escribir y hablar acerca de lo realizado es preciso contar con pautas, criterios e instrumentos que den un escenario contenedor y de confianza para esta ardua tarea.

## El portafolios

Así como ha resultado obvio que los estudiantes no pueden en muchas ocasiones reconocer sus errores, tampoco reconocen siempre el progreso que han hecho en nuestras clases. Por esta razón, es necesario crear prácticas que les permitan a los chicos y jóvenes comparar sus trabajos a lo largo del tiempo y ver cuánto han avanzado. En la misma dirección, es preciso inventar prácticas de evaluación que den lugar a que los estudiantes juzguen sus propias obras.

Si tal como planteamos en los capítulos anteriores, uno de los propósitos de enseñar arte consiste en ayudar a los estudiantes a interpretar el mundo visual desde un marco de referencia artístico, esto vale también para sus propias creaciones y las de sus compañeros. Asimismo, si la enseñanza del arte se vincula con la vida emocional, con sentir, con lo estimulante de participar de experiencias estéticas; analizar lo realizado, revisar los logros, reconocer los fallos y los caminos a seguir para mejorar es una experiencia (aunque a veces dolorosa) siempre intensa y vital. Se trata de promover también en la evaluación esta cualidad particular de la experiencia humana

que es la experiencia estética.

Y en todas las áreas curriculares, pero muy especialmente en esta, resulta fundamental la singularidad, cada uno de los chicos es un caso particular, y es aquí donde cada profesor pone en juego su propia creatividad, su propia sensibilidad para trabajar con todos y con cada uno en particular a la vez.

El portafolios, o carpeta/caja/contenedor, es una manera de presentar las producciones de los estudiantes con el fin de favorecer la evaluación. Es un registro de los materiales que se elaboran en el proceso de aprender y al mismo tiempo constituye una colección de evidencias de los diferentes proyectos realizados. Tiene por objetivo reconstruir una trayectoria de aprendizaje. Si bien en la actualidad se utiliza en muchas disciplinas, su formulación tiene su origen en una práctica del campo del arte que fue postulada por Howard Gardner y sus colaboradores como una estrategia de evaluación artística del programa Arts PROPEL (1992).

En la actualidad son muy variadas las formas de realizar los portafolios, algunos tienen como finalidad solo la evaluación mientras que otros son parte sustantiva de todas las actividades que se realizan en una secuencia didáctica. En todos los casos los estudiantes incluyen en los portafolios sus mejores producciones luego de su proceso de elaboración. Cada trabajo conforma un folio (no necesariamente una hoja, puede ser un sobre con dibujos, objetos, un texto; se entiende por folio una unidad de sentido), antes de pasar a formar parte del portafolios fue revisado, actualizado, corregido, mejorado. Esta construcción del folio se realiza conjuntamente con el docente, que realiza sugerencias, orientaciones, indicaciones para que el trabajo progrese, mejore.

Los portafolios pueden estar integrados por producciones individuales, grupales o una combinación de ambos tipos de trabajo.

El portafolios no es una carpeta de trabajos que se entrega al profesor para que este externamente lo analice y evalúe. El portafolios es la materialización de un proceso. Se trata de una herramienta para construir la “memoria” explícita del aprendizaje de cada alumno. Entonces, cada portafolio es una creación única porque cada uno de sus autores determina, selecciona qué evidencia incluir. Se trata de un proceso no solo de exhibición, sino fundamentalmente de auto-evaluación que incluye por supuesto la voz de otros, el profesor que lo guía, lo ayuda en la conformación del portafolios y también las voces de los pares, de los compañeros que de modo más o menos sistemático opinan y colaboran en su construcción.

El portafolios es de algún modo un álbum de fotos en el que los estudiantes han seleccionado las mejores. Este álbum vale en la medida que es el resultado de todos los actos fotográficos involucrados en él

(véase el capítulo 2). Para el docente es una herramienta que permite valorar cualitativamente el aprendizaje de los estudiantes.

## La exposición dialogada

Otra práctica de evaluación, habitual en los talleres de arquitectura y diseño, es la denominada “colgada” o “enchinchada” (por las chinches que sujetaban los papeles a la pared, en la actualidad se adhieren con cinta o se realiza de forma digital).

Se trata de la exhibición en la pared de los trabajos de los estudiantes para reflexionar grupalmente sobre un momento del proceso de diseño, o sobre la producción final. Esta estrategia posibilita:

• Visualizar la totalidad de las producciones.
• Que cada estudiante o cada pequeño grupo (si es una producción colectiva) explique al profesor y al resto de los compañeros el proceso realizado y las decisiones que se fueron tomando.
• Que cada estudiante contraste y ponga en diálogo su propia producción con la de sus compañeros.
• A partir de los comentarios, sugerencias, críticas tanto del profesor como de los compañeros, reorientar el proceso de producción.

La enchinchada es un proceso meta-analítico que en cierta medida “obliga” a los estudiantes a revisar, poner en palabras, argumentar acerca de las decisiones y opciones seleccionadas. Esta instancia ya es en sí misma una valiosa mirada retrospectiva a lo hecho. La necesidad de comunicar, de explicar, narrar implica además trabajar en ese espacio definido por Dewey como transactivo, poniendo en diálogo el adentro (mis propios procesos mentales, subjetivos) con el afuera, la realidad. Es un proceso de contraste. Las memorias descriptivas o los formatos textuales que acompañan las obras también trabajan en esta dirección.

Esta estrategia pone en juego, además, un lugar sumamente valioso que es la palabra de los compañeros, y en este sentido es una “co-evaluación” o evaluación realizada por los pares. Se trata de compañeros que acaban de pasar por un proceso similar al propio, teniendo que resolver la misma tarea o consigna. Las apreciaciones de los pares en un encuadre de respeto y cooperación resultan enriquecedoras, valiosas para el proceso de evaluación.

La puesta en común, la exhibición dialogada y la co-evaluación se realizan también en otros niveles de enseñanza. Así por ejemplo, en el estudio de casos acerca del uso de las paredes del aula (39) en la escuela primaria, en la denominada “la pared construida”, los chicos de tercer grado exponen sus trabajos de arte aún “en proceso” para discutir con los

compañeros, guiados por su maestra, acerca de los avances, los errores, las opciones para continuarlos. La maestra señala que la pared es la memoria viva de los procesos de aprendizaje, y que los chicos están acostumbrados a entender el error como una parte del proceso de aprender.

La autoevaluación, la co-evaluación y la valoración constructiva del docente son vías para juzgar los méritos, para conocer la dirección y progreso de los estudiantes, y también para estimular el crecimiento de chicos y jóvenes en el arte, para el arte y a través del arte.

36 Esta denominación incluye, además de los habituales, nuevos soportes y medios como la fotografía y el arte digital.
37 Véase por ejemplo Aparici y García Matilla (1987).
38 Ana Mae Barbosa es profesora titular de la Universidad de San Pablo, autora de varios libros, entre ellos *Tópicos utópicos* (1998) y *Arte Educación: lectura en el subsuelo* (1999). Ganadora del Premio Internacional Sir Herbert Read (1999).
39 Véase Augustowsky (2005).

ganz1910

# 6. EL ARTE COMO CELEBRACIÓN COLECTIVA

Las fiestas patrias, los festivales temáticos, las muestras de fin de año son momentos de encuentro colectivo en la escuela. Son ocasiones señaladas en las que la comunidad escolar se congrega; las instituciones abren sus puertas para recibir a familiares, amigos, vecinos, colegas, autoridades. En estas oportunidades el arte también siempre ha estado presente, con sus formas más clásicas para engalanar el entorno con escenografías y decorados, y con la exhibición de trabajos de los estudiantes.

La fiesta con su forma particular de concebir el tiempo, los lugares y las relaciones con los otros interrumpe el devenir de lo cotidiano. El filósofo alemán Hans-Georg Gadamer, en su obra *La actualidad de lo bello* (1996), realiza un análisis antropológico del arte que vincula esta actividad humana con el símbolo, la fiesta y el juego. Gadamer establece una estrecha vinculación entre la experiencia del arte y la experiencia de la fiesta y la celebración colectiva:

> La celebración es un actividad. Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de las experiencias artísticas. No se trata de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales (Gadamer, 1996: 101).

Además, destaca como otro aspecto compartido entre arte y fiesta la noción del tiempo:

> Esto es la celebración. En ella, por así decirlo, se paraliza el carácter calculador con el que normalmente uno dispone de su tiempo. […] en la experiencia del arte, se trata de que aprendamos a demorarnos […]. La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse (Gadamer, 1996: 104-110)

Desde esta perspectiva, arte y celebración son experiencias que tienen mucho en común y que "colaboran" mutuamente entre sí.

Pero además, el arte, sus procesos creativos, las obras, sus espacios y modos de exhibición propician formas de encuentro social, tal como señala Bourriaud en sus postulados de una estética relacional:

> La realización artística aparece hoy como un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de los comportamientos. Las obras dibujan una utopía de proximidad (Bourriaud, 2008: 8).

Y la escuela conoce y aprovecha muy bien esta idea generando encuentros, eventos, acciones en las que el arte incita a estar con otros, a hacer con otros, para acercar lo diverso, para poner en diálogo mundos y realidades habitualmente escindidas. Así, el arte se construye en herramienta potente para la integración y para la inclusión. Son numerosos los proyectos escolares que conjugan experiencias estéticas con experiencias profundamente democráticas que conciben el campo de la creación artística como un camino posible para el cambio. Como señala Marián López Cao al destacar las posibilidades que ofrece la creación artística para la vida social:

> La creación nos sitúa a medio camino entre lo posible y lo imposible, pero siempre en el terreno de la apertura y de la posibilidad, cercano a veces a la paradoja que une nostalgia y futuro. El arte se convierte en motor de posibilidades humanas, de experiencia humana sobre el mundo y sobre nosotros mismos (López Cao, 2006: 9).

La escuela también abre sus puertas, invita y reúne con motivo de otra valiosa práctica escolar: mostrar, exhibir y dar a conocer los productos y procesos de la enseñanza. Hoy esta actividad se renueva y cobra nuevos sentidos que ponen en juego las experiencias estéticas que chicos y jóvenes transitan dentro y fuera de la escuela. Los espectadores, padres, abuelos, hermanos, compañeros pueden ser también activos participantes y creadores. Los espacios se van “contagiando” y los ecos del museo, salas de exposiciones, la calle, el arte contemporáneo llegan y se reinventan en la escuela para comunicar, compartir y celebrar el aprendizaje.

## ENCUENTROS EN LA DIVERSIDAD

En los capítulos precedentes señalamos que uno de los propósitos de hacer arte en la escuela es que cada chico, cada joven, pueda indagar acerca de sus experiencias personales –subjetivas– para reconocerlas, desvelarlas, también inventarlas y darles un cauce intencional mediante la creación de dibujos, pinturas, relatos, artefactos estéticos. Pero tal como insistimos a lo largo de los diferentes capítulos, no se trata de una acción expresiva catártica, porque otro de los propósitos fundamentales es poner esas experiencias en relación con el mundo, con lo social, con los otros.

Así, parte de la tarea de los docentes consiste en diseñar escenarios didácticos para que las experiencias personales se entrecrucen con las experiencias de otros, o mejor dicho, para que las maneras de ver el mundo de los otros se encuentren con las de cada chico y las interpele, las complejice, las enriquezca. Esos otros son artistas, son hombres y mujeres de diversas épocas y lugares, y también son los pares.

El encuentro entre las experiencias propias y las experiencias de otros, de manera genuina, sensible, atenta y empática es lo que hace del arte un camino para construir un "nosotros" en términos de respeto e igualdad. En esta dirección Imanol Agirre (2005) afirma:

> Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las experiencias, sensibilidades y creencias personales que, en última instancia y de acuerdo con un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros, y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él (Agirre, 2005: 336).

Entonces, las experiencias en el arte, con el arte, pueden abonar a la construcción de un nosotros más amplio, más inclusivo, que contemple lo diverso. Desde esta perspectiva, son numerosos los proyectos pedagógicos o programas recreativos en los que chicos y jóvenes con capacidades diferentes, y que concurren a escuelas de educación especial, trabajan conjuntamente con chicos que asisten a escuelas de educación común. Las propuestas son sumamente variadas y atienden a objetivos muy específicos en cada caso, pero vale destacar una idea común: el territorio de la creación como un lugar posible para estar juntos, para conocernos y para hacernos juntos más humanos.

## Proyecto: Arte y juego para la integración e inclusión (40)

A continuación se presenta el caso de un proyecto de integración e inclusión eduactiva que se desarrolla en una escuela de educación especial para niños sordos e hipoacúsicos de la ciudad de Buenos Aires (41). Si bien se trata de un caso particular, este da cuenta de una sólida concepción de inclusión social y muestra el lugar sustantivo del arte, como experiencia colectiva, en este proceso.

Durante las últimas décadas del siglo XX, el reconocimiento internacional de la lengua de señas como una lengua estructuralmente equivalente a las lenguas fonéticas, motivó la redefinición social de la comunidad sorda como grupo. Desde una perspectiva socio-antropológica que no desconoce la existencia real del déficit biológico, en la actualidad se considera a los

sordos en relación con su diferencia lingüística como un grupo cultural minoritario que posee una lengua natural y propia: la lengua de señas. Así, la comunidad sorda está destinada a ser bilingüe, vive siempre inmersa en un mundo mayoritario de oyentes teniendo que añadir al uso de la lengua de señas el aprendizaje de la lengua fonética utilizada en su región.

Hoy se reconoce el derecho de los niños sordos a aprender en lengua de señas a través de proyectos de educación bilingüe intercultural (42). En estos se plantea la lengua de señas como primera lengua, requisito para todo aprendizaje; y al español como segunda lengua. Se propone que el niño sordo desarrolle sus potencialidades dentro de la cultura sorda y que desde ahí se aproxime a la cultura oyente. En esa línea, se postula que la regularización de la situación lingüística y de la competencia comunicativa de los alumnos con sordera e hipoacusia se completa y se vuelve realidad más allá de sus aulas, en la comunidad toda, en la vida social. La integración e inclusión social de los alumnos se propone como una integración que lejos de igualar y normalizar, se sostiene y hace pie en las diferencias (individuales, lingüísticas, culturales, sociales); y promueve una adaptación activa y recreativa de los chicos, tanto a sus entornos físicos como socioculturales.

Desde esta perspectiva, el arte y el juego son actividades que abonan el pensamiento lógico pero además resultan imprescindibles para el desarrollo de un pensamiento flexible, crítico y divergente. El arte y el juego implican modos de conocer insoslayables para una inclusión activa y no una imitación pasiva del mundo. Las prácticas artísticas y lúdicas incitan a los chicos a encontrar caminos propios, a imaginar un mundo a su medida, a ensayar acciones e inventar múltiples formas de representación.

El Encuentro de Arte Infantil MAÑOLO (43) es un acontecimiento artístico que se desarrolla durante cuatro semanas en la sede de la escuela para chicos sordos e hipoacúsicos. Durante un mes, la escuela transforma parte de su espacio en una gran sala de exhibición y abre sus puertas a toda la comunidad educativa –niños, docentes, familiares, amigos– para realizar diferentes tipos de actividades compartidas. A esta convocatoria asisten escuelas infantiles, primarias y secundarias tanto de educación común como especial.

Resulta fundamental destacar que, a diferencia de otras propuestas, en este caso la escuela especial es la anfitriona, son los chicos sordos los que abren las puertas de su espacio cotidiano para recibir a la comunidad. Es un encuentro en el que los chicos sordos e hipoacúsicos son reconocidos y valorados al hacer visibles sus capacidades en un intercambio simétrico con otros chicos. Se trata de poner en acción uno de los fines fundamentales de toda educación democrática, vale recordar aquí las palabras de Jacques Delors en su informe a la Unesco “La educación

encierra un tesoro”:

> La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social. El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental (Delors, 1996: 59).

## Fiesta de inauguración

El 19 de septiembre de cada año (día en el que se recuerda la creación de la primera escuela para sordos en Argentina (44) y se conmemora el “Día del Sordo”) se inaugura MAÑOLO con una celebración. La fiesta reúne a los alumnos de la escuela con chicos, docentes y familiares de otras escuelas participantes, y juntos disfrutan de una representación teatral en lengua de señas con interpretación simultánea al español; de esta forma queda inaugurado el encuentro.

Durante el mes se desarrollan las siguientes actividades:

## Muestra de arte infantil

Desde la coordinación de MAÑOLO se realiza (en marzo, al inicio del año escolar) una convocatoria amplia a escuelas comunes y especiales, públicas y privadas de todo el país, solicitando el envío de dibujos, pinturas, esculturas. Con ese material, se monta una gran muestra que se mantiene a lo largo de todo el mes. Esta exposición pone en valor y hace circular –para que puedan ser apreciadas– una amplia variedad de creaciones infantiles. Para los chicos es una instancia que les permite completar el ciclo creativo que se inicia con la producción de sus trabajos. Para los visitantes, la posibilidad de participar de una doble condición de espectador/creador que enriquece la mirada, el hacer y la fiesta. En los trabajos se lee el nombre y la edad del autor, ninguna marca indica si se trata de un autor sordo u oyente.

**Figura 18:** “Muestra de arte infantil”.

## Encuentros de dos lenguas

Esta secuencia de actividades se asume como el encuentro de dos mundos lingüísticos distintos, los chicos oyentes y los chicos sordos comparten actividades para iniciar un proceso que les permita conocerse, reconocerse y respetarse. Se trata de propiciar una proximidad que ayude a los chicos oyentes a revisar mitos sociales y a construir una nueva representación social de los sordos al partir de una experiencia real.

La tarea integra dos áreas curriculares: plástica y prácticas del lenguaje. Está organizada para grupos de hasta 45 participantes, conformados por alumnos pertenecientes a un grado de una escuela común visitante junto con un grado de la escuela de chicos sordos.

Cada encuentro tiene una duración de 2.30 horas reloj y consta de tres partes:

• Se realiza una visita guiada a la muestra.
• Se narran dos cuentos. Uno en lengua de señas con traducción simultánea al español a cargo del grupo de narradores en lengua de señas de la escuela; y el otro en español a cargo de los alumnos de la escuela visitante.

• Después de una merienda compartida, se realiza una actividad plástica o lúdica vinculada a los cuentos narrados.

**Figura 19:**Las alumnas enseñan a utilizar lengua de señas a los visitantes oyentes.

## Talleres de arte. Tarde con escultores

Estas actividades proponen distintas instancias de producción (origami, construcciones, *collage*, pintura, modelado) que se llevan a cabo a lo largo de todo el evento para que los chicos vivencien el placer “de hacer” junto a otros, con pares, con artistas invitados y con familiares.

## Jornada Institucional de Arte y Juego

Durante un día completo los chicos circulan por sectores de juego y

talleres de arte que son ofrecidos en forma simultánea por maestros de la escuela de chicos sordos, y por docentes y artistas invitados. La jornada es abierta a la participación de todos los alumnos y docentes de la escuela junto a sus familiares y amigos.

MAÑOLO, junto con otras propuestas similares, muestra que el arte y el juego son lugares de encuentro con el otro. Su concepción didáctica pone el acento en las posibilidades comunes, aliviando la inevitable tensión que despierta tomar contacto con lo desconocido y diferente. Tan distinto y distante como el encuentro de esos dos universos lingüísticos, pero a su vez, tan cercano y conocido como pintar, jugar y reírse con los compañeros en el patio de la escuela.

## INSTALACIONES, "PERFORMANCES" Y FIESTAS

Las exhibiciones o muestras son formas habituales de comunicar dentro de la escuela los resultados o productos de un proyecto. Pero además, el arte ofrece otras maneras de mostrar que incitan a los visitantes a involucrarse con su cuerpo y con todos los sentidos en un "evento" que trasciende la mera observación. Se trata de la creación de marcos, entornos, de espacios materiales y simbólicos que propician la participación y el aprendizaje tanto del público como de sus creadores.

Una instalación es un tipo de obra artística que surge mediante la transformación de un espacio concreto con la incorporación de otros elementos, o la modificación de los ya existentes, para crear una nueva unidad de significado. Se trata de una obra única que se genera a partir de un concepto o de una narrativa que se desarrolla en un espacio concreto. En la instalación se rompen las barreras de los géneros tradicionales y se entrecruzan la pintura, la escultura, la arquitectura y los recursos expresivos audiovisuales. Es una forma de hacer arte que involucra e integra el propio espacio en la obra. La instalación se concibe como un arte efímero que se desarma o desmonta luego de un tiempo establecido. Por ejemplo, en el año 1989, la artista argentina Liliana Maresca (1951-1994) realizó una instalación llamada *Lo que el viento se llevó*, con la que se inauguró la galería de arte del Centro Cultural Ricardo Rojas de la Universidad de Buenos Aires. La instalación mostraba en el pasillo de entrada un montón de sillas despanzurradas, unas cuantas sombrillas desteñidas y restos de hormigón recogidos de un viejo hotel del Delta del Tigre. El deterioro era elocuente, su visión era lírica pero a la vez tan desoladora que inspiraba (¡en una inauguración!) la melancolía que ocasiona la conciencia del devenir.

Esta tarea de crear "nuevas" percepciones y sentidos resulta bastante compleja en el espacio escolar cuya configuración física y simbólica es muy

difícil de “olvidar” –aunque sea por un rato– para quienes la habitan cotidianamente. Pero aun con esta dificultad (o gracias a ella), realizar una instalación en un patio o salón de la escuela permite enseñar a valorar el espacio, comprender sus componentes y naturaleza, reconocer la realidad que construye y los factores que determinan su percepción. Implica además el desafío de trabajar grupalmente con una intencionalidad común y con vistas al futuro espectador.

Las instalaciones han constituido (desde sus inicios con las vanguardias artísticas del siglo XX) el marco o entorno de otras acciones artísticas o “performances” ligadas al ballet, al teatro, a los conciertos, a la poesía. Una performance es lo que indica su traducción del inglés: una realización, una ejecución o desempeño. El *performance art*, también denominado arte “performativo”, o arte en vivo, es aquel en el que la obra está constituida por las acciones de un individuo o un grupo, en un lugar determinado y durante un tiempo concreto. Así, la *performance* o “acción artística” es una situación que involucra cuatro elementos básicos: tiempo, espacio, el cuerpo del/los artistas y una relación entre estos y el público. El sujeto creador es el principal elemento constitutivo de la obra artística; la *performance* se vincula fuertemente con las artes escénicas en las que el cuerpo tiene una presencia destacada.

Realizar una *performance* en la escuela implica combinar, recrear y poner en acción una variedad de saberes, habilidades y posibilidades expresivas que habitualmente los estudiantes desarrollan de manera fragmentada, como escribir cuentos, leer en voz alta, crear pinturas o videos. Las instalaciones y las “acciones” o *performances* constituyen una manera de mostrar que pone su acento en compartir y que amplifica el significado de la integración. Se trata de integrar curricularmente contenidos y estrategias, pero también de la integración de chicos y jóvenes en experiencias estéticas compartidas.

A continuación se presenta un proyecto, a modo de ejemplo, en el que tanto la instalación como el arte en vivo son el resultado y a la vez motor de aprendizajes experienciales y significativos para un grupo de estudiantes y para toda su escuela.

## Proyecto: El islam. Arte, historia y literaura (45)

El islam es uno de los contenidos curriculares de historia en la escuela secundaria. Por lo general se trata de una temática lejana para los estudiantes tanto física como conceptualmente, pero desde el ataque terrorista a las torres gemelas en Estados Unidos (11 de septiembre de 2001), este contenido de enseñanza quedó para los jóvenes asociado

negativamente con este trágico episodio y fuertemente atravesado por estereotipos del mundo islámico que difunden algunas películas, videojuegos y medios de comunicación masiva. En este marco, al que se suman las recientes revueltas en Egipto, Siria, Yemen, Libia, las docentes deciden abordar con mayor detenimiento el islam.

Al iniciar el proyecto las profesoras pudieron reconocer que las ideas de los estudiantes, de segundo año, en relación con el islam se enunciaban de forma descontextualizada y distorsionada. Para comenzar la secuencia de trabajo, la profesora de historia les solicitó que buscaran en diarios alguna noticia del mundo islámico, la comentaran en sus casas y escribieran una pequeña reseña. Eso despertó mucho el interés en relación con quiénes son y cómo surge el islam. Luego, en las clases siguientes, los chicos indagaron y conocieron la vida de Mahoma y los cinco pilares del islam. Compararon el peso que los libros sagrados –Biblia, Torah y Corán– tienen en la vida de los individuos que profesan esas religiones; la separación –o no– de la vida religiosa y la vida civil. Abordaron detenidamente el tema de la interpretación de las escrituras, en particular el concepto de la Guerra Santa y su utilización política; tomando además otros ejemplos históricos como la conquista de América. También analizaron la relación entre el poder y la conquista territorial, tanto en Occidente como en Oriente. Para esto los estudiantes leyeron y realizaron mapas, utilizaron la información de sus libros de texto y trabajaron sistemáticamente con contenidos digitales de Internet.

Simultáneamente con este desarrollo, en las clases de lengua los alumnos reconocieron y analizaron todas las palabras y usos del castellano que tienen origen árabe. En las clases de literatura leyeron y disfrutaron de algunos cuentos de *Las mil y una noches*. Estas lecturas repletas de intrigas, fantasías, sensualidad y emoción para chicos y chicas de 14 años, se acompañaron con tareas comprensivas referidas a las características y pautas del género literario. En estas clases los chicos escribieron sus propios cuentos de *Las mil y una noches* (uno en forma individual y otro en pequeño grupo). Como parte del proyecto visitaron una mezquita de la ciudad de Buenos Aires; antes de la visita ingresaron al sitio web de la institución, leyeron sus textos y vieron los videos sobre los cinco pilares del islam. De regreso, los estudiantes debatieron acerca de lo visto y la información ofrecida por el guía en la mezquita, y utilizaron el teclado virtual de caligrafía árabe para presentar sus observaciones, comentarios y síntesis.

Durante varias semanas de trabajo, en cuatro materias los estudiantes se sumergieron en el islam desde distintas perspectivas: históricas, sociales, lingüísticas, literarias, estéticas, culturales; pero siempre de manera significativa, informada y contextualizada.

## El arte del islam

Desde las clases de plástica, el propósito principal fue que los estudiantes se encontraran con el arte clásico islámico entendido como uno de los componentes constitutivos de su cultura, de su manera de ver y comprender la realidad. El arte no como un ornamento aislado de todos los contenidos que estaban aprendiendo, sino como un elemento entrelazado profundamente con la historia, la literatura, la religión, el contexto geográfico y la vida cotidiana.

Para comenzar, en el primer encuentro, los chicos leyeron un texto breve del escritor Eduardo Galeano. El texto "La herencia negada" (2008), ataca directamente el prejuicio y enumera la herencia musulmana legada a España:

> "La herencia negada"
>
> Una noche en Madrid, pregunté al taxista:
> –¿Qué trajeron los moros a España?
> –Problemas –me respondió sin un instante de duda ni vacilación […]
> La herencia musulmana incluye, entre otras cosas: la tolerancia religiosa, que sucumbió a manos de los reyes católicos; […] el vinagre; la mostaza; el azafrán; la canela; el comino; el azúcar de caña; los churros; las albóndigas; los frutos secos; el ajedrez; la cifra cero y los números que usamos; el álgebra y la trigonometría; las obras clásicas de Anaxágoras, Ptolomeo, Platón, Aristóteles, Euclides, […] las cuatro mil palabras árabes que integran la lengua castellana (Galeano, 2008: 110).

A partir de esta lectura, los chicos expresaron su asombro e interés, y, conversaron acerca de las sensaciones e imágenes que invocaba el texto: los olores, los colores, el gusto, las texturas y un universo de ideas abstractas. Vincularon este texto con sus lecturas de *Las mil y una noches*.

En el siguiente encuentro, la profesora de arte llevó a la clase varios libros ilustrados sobre arte islámico tradicional, los chicos los observaron y conjuntamente con la profesora establecieron los ejes conceptuales del arte clásico del islam:

> La importancia de la luz.
> El miedo al vacío. El módulo y la repetición.
> La no representación de la figura humana.
> La geometría.
> La creación colectiva.
> La importancia de todos los sentidos (no solo la vista).

Estos enunciados se enriquecieron con los conocimientos y tareas que estaban abordando en historia y literatura. En las actividades de escritura, la creación de cuentos en pequeños grupos siguió el patrón de producción del arte pictórico ya que no se escribió según la idea de autoría sino de colaboración.

Una vez reconocidos y analizados estos componentes, la profesora les propone a los chicos crear entre todos un ambiente que reprodujera las sensaciones y concepciones del arte del islam. En la propuesta surge la dificultad de la repetición del trabajo y los chicos recuerdan otros proyectos de arte a lo largo de su escolaridad donde se presentó la necesidad de multiplicar, de reproducir, de copiar. Los chicos mencionan las técnicas de monocopia, sellos y otras técnicas de grabado, y finalmente acuerdan realizar esténciles con la geometría del arte del islam (véase el capítulo 3: esténciles, y el capítulo 4: el grabado en la escuela).

Cada uno de los estudiantes seleccionó un motivo de los libros de arte, luego se fotocopiaron y ampliaron con la misma escala para generar módulos de iguales dimensiones. Los estudiantes calcaron el dibujo con marcador indeleble en una lámina de acetato y luego calaron las figuras (cortando con un *cutter)*. Así, cada uno de los chicos obtuvo una plantilla con un dibujo geométrico.

Tal como se señala en el capítulo 4, el proceso de seleccionar qué se corta y qué no, qué planos quedan llenos y cuáles vacíos no es una tarea mecánica, una actividad motriz, sino que implica pensar la imagen, poder anticiparse para prever e imaginar cómo quedará, cómo se verá una vez aplicada la pintura sobre la plantilla. Nuevamente aparece aquí la noción de técnica asociada a un propósito, no la técnica por sí misma, “suelta”. Un material y un modo de hacer contemporáneos se ponen al servicio de un concepto del arte clásico del islam: el módulo y la repetición.

Teniendo en cuenta el salón de la escuela que iban a utilizar y a partir de la noción del miedo al vacío, cada chico debía realizar entre diez y quince copias de su matriz; para esto podían utilizar papel blanco, papel madera, negro; pintura en aerosol, pintura acrílica, esponjas. En todos los casos debían mantener las proporciones para que sus copias pasaran a formar parte de un trabajo total, sin autor individual, de una obra colectiva. Durante varias clases los chicos realizaron las matrices y numerosas copias del dibujo geométrico en papel; exploraron diferentes formas de resolver el esténcil, del claro a oscuro, combinaron paletas y gradaciones de color. Analizaron la relación entre el color y la experiencia del color. La docente destaca cómo esta tarea repetitiva de reproducción generó un clima de trabajo silencioso, tranquilo, asociado a la cadencia de la repetición reflexiva.

La luz es un elemento compositivo esencial del espacio islámico, para

abordar esta cuestión analizaron fotos de la arquitectura islámica y reconocieron los diferentes elementos que se utilizan para filtrar y modular la luz del desierto; a partir de estas observaciones realizaron calados geométricos en telas blancas de grandes dimensiones que posibilitarían crear diferentes efectos luz/sombra en el espacio que iban a intervenir.

ganz1912

**Figura 20:** Matriz de acetato utilizada para reproducir un motivo geométrico islámico tomado de Madrasa de Ben Youssef, Marruecos (46).

## Una celebración/acción para todos los sentidos

A partir de todas las actividades realizadas durante el proyecto en las distintas materias y como cierre, los alumnos de segundo año montaron conjuntamente con su maestra de arte una instalación en el amplio salón de actos de la escuela. En esta instancia, la recuperación de lo sentido con su propio cuerpo en la visita a la mezquita resultó fundamental.

Pegaron en las paredes (con cinta de papel por detrás) las más de trescientas hojas que habían producido entre todos, combinando los colores de las bases y de las figuras. Además montaron en las paredes, sobre siluetas de cartulina de arcos islámicos, los cuentos que habían leído y los que ellos mismos habían escrito. También se colgaron del techo las telas caladas que filtraban la luz que entra al salón.

La docente destaca la dificultad en esta etapa de diseño y montaje de la instalación, durante esta actividad pudo reconocer el escaso entrenamiento de los chicos para abordar el espacio en su totalidad. La instalación, en tanto contenido de enseñanza artística, obliga a pensar en el entorno y a tomar decisiones muy diferentes a las del espacio individual de la hoja o del trabajo en pequeñas dimensiones.

Como parte de la instalación dispusieron en el suelo del salón almohadones y en una de las paredes una gran pantalla de video en la que se proyectaban fotografías de mezquitas y paisajes de Marruecos, Turquía, Egipto. La música árabe sonaba de fondo, la repetición secuencial de la música actuaba en total sintonía con el ritmo repetitivo del espacio visual.

Esta instalación fue visitada por todos los cursos de la escuela. Allí, en algunos horarios preestablecidos, los alumnos de segundo año invitaban al público a sentarse para escuchar la lectura de los cuentos de *Las mil y una noches* que ellos habían creado; el público era recibido con té de menta y dátiles. Durante la *performance*, un suave aroma a incienso perfumaba el salón. Todos los chicos y chicas que visitaron la instalación y acudieron a las presentaciones de arte en vivo, se aproximaron con sus cinco sentidos al arte del islam y compartieron esta experiencia festiva y de aprendizaje con compañeros de otro curso.

Según las profesoras que intervinieron en el proyecto, esta secuencia de trabajo permitió a los alumnos conocer y revisar genuinamente sus preconceptos. La instalación y la *performance* no fueron solo instancias de exhibición, estas formas del arte contemporáneo permitieron a los estudiantes aproximarse de un modo reflexivo, crítico y a la vez emocional a

la complejidad y riqueza del mundo islámico.

## Proyecto: Festival “El Quijote y su mundo”

Los festivales, fiestas o encuentros que se estructuran a partir de un eje temático, permiten desplegar una enorme variedad de estrategias, recursos y prácticas artísticas. Como en el caso del proyecto del islam, es la temática, el contenido, lo que configura didácticamente las actividades tanto en términos conceptuales como en su realización material.

Vale como un ejemplo de “configuración temática” el festival denominado “El quijote y su mundo”. En el año 2005 se conmemoraron los 400 años de la primera edición de *El Quijote de la Mancha*, de Miguel De Cervantes Saavedra. En todas las escuelas de España los estudiantes realizaron numerosas actividades literarias, artísticas, visitas a sitios de interés vinculados a la obra, con su autor y con sus maravillosas hazañas. En una escuela de nivel inicial y primaria (47), la secuencia de actividades realizadas durante meses –con todos los cursos– finalizó con un gran festival con los chicos y sus familias.

La consigna para los asistentes, chicos y adultos, fue que debían ir disfrazados con alguna vestimenta relacionada con el Quijote y su mundo, se aclaró además que el disfraz debía ser “no comprado” sino diseñado y realizado junto con los chicos. En el espacio escolar, aulas, pasillos, salones, se habían dispuesto los trabajos realizados por los alumnos (dibujos, escritos, mapas, fotos de paseos) y además algunos grupos habían construido escenografías de diferentes escenarios del libro: la taberna, el campo con molinos de viento.

Al llegar al colegio el día de la fiesta, las familias recorrían la escuela; además, en un gran patio, se desarrollaron algunas actividades comunes: lecturas en voz alta, bailes, juegos, adivinanzas. Pero lo más asombroso resultó ser “el disfraz” como ámbito del despliegue creativo; decenas de Quijotes, Dulcineas y Sancho Panzas de diferentes tamaños cobraron vida con cartón, papel, utensilios de cocina, palos de escoba, papel de diario, telas. La simpleza, pero a la vez la pertinencia y contundencia de la consigna generó en esa comunidad escolar una celebración que echó a rodar una experiencia inusitada. La gente circulaba, se juntaban los personajes similares, armaban pequeñas dramatizaciones “espontáneas”, algo de la cultura colectiva se activó en ese encuentro y las estrafalarias indumentarias ayudaron a dejar de lado el pudor habitual para jugar, entre cientos de personas, a vivir por unas horas en el mundo del Ingenioso Hidalgo de la Mancha. La escuela y su propuesta funcionaron en este caso como el gran catalizador de experiencias de los padres como lectores del Quijote y como adultos que alguna vez, de pequeños, se disfrazaron y

disfrutaron en una fiesta escolar.

Los festivales, encuentros, fiestas, organizados con una clara pauta de creación artística, pueden propiciar experiencias estéticas en un sentido genuinamente colectivo, donde participar no es una obligación sino una necesidad. Se trata, como describe Hans-Georg Gadamer, de la imposibilidad del aislamiento:

> Si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa. La fiesta es siempre fiesta para todos (Gadamer, 1996: 99).

## LAS MUESTRAS: COMUNICAR, COMPARTIR Y APRENDER

La exhibición de los trabajos, procesos o productos de un proyecto en la escuela constituye en términos didácticos una instancia fundamental de cierre y síntesis. Se trata de una práctica habitual en la que el espacio escolar asume explícitamente la forma de espacio expositivo para comunicar a los visitantes (familia, amigos, vecinos, autoridades) diferentes mensajes. Es una instancia en la que se abren las puertas de la escuela para dar a conocer el ideario pedagógico institucional, la memoria de las actividades desarrolladas, o los resultados del aprendizaje.

Las muestras o exposiciones son además marcas, mojones en el calendario escolar que modulan ritmos y dan cuenta del paso del tiempo en el día a día escolar. Los aniversarios, las efemérides, el final del ciclo lectivo son ocasiones que animan a la escuela a realizar exposiciones. Estas tienen diferentes alcances, propósitos, destinatarios, pero en todos los casos su desarrollo requiere de una minuciosa planificación que permita reflexionar y explicitar su sentido, evaluar las condiciones, definir expectativas y pautar sus características (Tabakman, 2011).

En el marco de la planificación establecida para una muestra, las etapas del diseño y montaje por lo general son asumidas por los docentes sin la participación de los chicos. Los criterios de disposición espacial, ordenamiento, la creación de mediadores como carteles o señales, quedan habitualmente en manos de los adultos que le imprimen una lógica propia atravesada fuertemente por las tradiciones y usos del exhibir en la escuela. Quizás esto se deba a que, en cierto modo, la exposición de los trabajos de los estudiantes es un ámbito en el que los maestros también muestran su labor, es en algunos casos una manera solapada de evaluación de la docencia.

Pero exhibir, montar una exposición, no puede concebirse de forma

aislada o separada del proyecto realizado. Pensar y decidir cómo se cuelgan los trabajos, dónde, el orden, qué se quiere decir, es una parte sustantiva del proceso creador. La muestra es el momento en que generalmente las producciones individuales pasan a formar parte de un único mensaje, es el espacio para convertir “mi” trabajo en “nuestro” trabajo; una oportunidad para que los estudiantes redescubran espacios de su escuela y los habiten transformándolos creativamente.

Es, sin duda, un momento de enorme potencial para enseñar que suele quedar diluido, desaprovechado.

Además, los chicos y jóvenes cuentan con un enorme caudal de experiencias en relación con espacios expositivos, tanto por las actividades promovidas por la propia escuela como las visitas a museos u otros espacios de exhibición, como por las experiencias que traen de su vida diaria al transitar por espacios que “exhiben”: los centros comerciales, las ferias, el supermercado, la calle. Los medios masivos y las TIC les ofrecen múltiples escenografías, escenarios, puntos de vista, angulaciones y perspectivas espaciales. Estos saberes “invisibles” pueden ser puestos en circulación, re-significados y aprovechados al servicio de exhibir en la escuela.

El diseño de una nuestra es una parte del proceso creativo, es un contenido de enseñanza y es una maravillosa oportunidad para abordar con los chicos y jóvenes lo grupal, el acuerdo y el consenso.

## La escuela como espacio expositivo

El desarrollo de una exposición que involucra a más de un grupo de alumnos, impone la necesidad de establecer entre el equipo docente acuerdos acerca de los roles y tareas implicadas en la realización y los procedimientos a seguir. Se denomina compendio o extracto inicial de la exposición al documento que sirve de convenio, de referencia durante las diferentes etapas de su desarrollo. Entre los grandes ejes a definir institucionalmente se encuentran: título provisorio; objetivos y contenidos; público destinatario; localización; duración; recursos disponibles y los que habrá que conseguir; pautas de conservación y seguridad; procedimientos administrativos y circulación de la información; mantenimiento, y evaluación (Tabakman, 2011).

En todos los casos, el soporte y escenario de toda exposición es el espacio escolar que participa de características, estéticas y lógicas que le son propias. En el capítulo 1 presentamos las nociones de espacio dispuesto, elecciones estilístico/didácticas y proceso de conformación que ayudan a comprender este entorno tan particular.

Ahora bien, el conocimiento espacial no es solo una tarea del docente,

abordar sensible y comprensivamente el espacio es parte de la formación de nuestros estudiantes en más de un sentido. Desde esta perspectiva, son numerosas las disciplinas escolares que tratan el espacio como contenido de enseñanza: geometría, geografía, educación física, educación plástica. En la misma dirección, muchas de las actividades, propuestas y proyectos desarrollados a lo largo de este libro tienen como un componente sustantivo lo espacial; por ejemplo, la visita al museo o el reconocimiento del arte callejero posibilitan a los chicos y jóvenes conocer nuevas formas de ocupación de los espacios y reconocer algunas de sus convenciones para exhibir y mirar arte.

Tal como señalamos en el capítulo 1, la participación activa de los chicos en el proceso de pensar, anticipar, decidir cómo mostrar sus creaciones (en las paredes del aula) es en sí mismo un contenido formativo; es una experiencia que los enriquece tanto individual como grupalmente. Al salir de la escala pequeña y del foco del propio trabajo para situarse y situar la propia producción en un nuevo territorio junto con los trabajos de los compañeros, al imaginar su futura recepción, al visualizarlo en un salón enorme, se plantean problemas espaciales, de diseño, de sintaxis, propias de la creación artística. La resolución de estos desafíos ubica a cada chico en un "nuevo" lugar cognitivo y experiencial para emprender su próximo trabajo individual y también al grupo para afrontar la construcción de una nueva exhibición. Exhibir es parte del proceso de creación, a exhibir se enseña y a exhibir se aprende. Desde el punto de vista de la formación artística, podríamos afirmar que al triángulo propuesto por Ana Mae Barbosa (véase el capítulo 5), la historia del arte, la lectura de obra de arte y el hacer artístico, es preciso sumarle un nuevo elemento didáctico: "la curaduría", es decir, todos los pasos involucrados en el proceso de exhibir, de comunicar y dar a conocer las creaciones artísticas.

## El diseño y el montaje como actos creativos

Armar una exhibición o una muestra puede definirse como la práctica de producir significado a partir de la organización espacial de un conjunto de formas de representación. El diseño de la muestra es la instancia de definir qué se quiere decir, cómo, qué lugar tendrá el espectador. No se trata de una operación aislada del proceso creativo, sino que forma parte de este.

Resulta esclarecedor desandar este proceso con un artista (48). Vicente Rozados Sauser (n.1978) es un artista contemporáneo cuyas exposiciones están compuestas por numerosas escenas, obras, que en su conjunto cuentan historias. Las figuras, de gigantes dimensiones –a escala humana– dispuestas en el espacio funcionan como composiciones. Al entrar a la sala, el visitante se encuentra inmerso dentro de un cuento, al recorrerla va

apareciendo una narración, nada indica el orden del recorrido, el púbico decide. Pero a la vez, cada escena es en sí misma una historia pequeña, íntima, llena de detalles y referencias a otras obras, a la historia del arte, a la propia vida de quien las mire. Las obras se pueden tocar (son de peluche) su material es una invitación a acariciarlas, a entenderlas físicamente.

**Figura 21:** *Impluvium,* Centro Cultural Recoleta, Sala 7, junio-julio de 2010. Peluche Pelo corto sobre placa calada (medidas variables).

ganz1912

**Figura 22:** Vicente Rozados Sauser, “El encantamiento de una desconfianza juvenil”.

En este caso el material, la escala, los temas, todos los componentes de la realización plástica trabajan en una misma dirección para generar una atmósfera muy particular, pero es la operación del montaje de la exposición en donde nos interesa detenernos para comprender cómo se “arma” esta sala, cómo se logra que el visitante no “vea” la muestra sino que esté “adentro” de la muestra, cómo es posible mantener la singularidad de cada escena y generar al mismo tiempo una continuidad, una unidad que conforma una pieza total.

El artista explica así la relación entre las obras y el espacio que la contiene, y entre las obras entre sí:

> El espacio de la sala es el espacio de la obra. Yo pienso la obra como un vínculo entre piezas. Cada una de la piezas, escenas me gusta llamarlas, funcionan en sí mismas con una dirección pero, a mi entender (mi intención), estas no terminan de funcionar individualmente. Las escenas necesitan un contexto, y es en el contexto que estas cobran una resignificación. El contexto es la sala, es el conjunto, es el espacio con todos sus participantes (personas, luces, paredes, piso…). Esa es la obra.

El autor distingue dos instancias en el armado de la exposición: el diseño del montaje y el montaje en sí mismo, es decir, el emplazamiento físico de las obras en la pared:

> El diseño del montaje está definido por mí con antelación y mucho estudio. La obra se construye en la sala, por lo tanto es esta la que condiciona su lectura. Adueñarse del espacio para construir otro implica conocer el espacio, pensar sus posibilidades, sus relaciones en sí y sus múltiples posibilidades con la obra. El montaje empieza a ser algo imprescindible, demasiado importante para dejarlo en manos del azar (no se podría, sería un caos), o definirlo a último momento en la sala o que lo haga otro.
> Siempre hay modificaciones, la realidad y los imprevistos se imponen, pero hay un diseño de montaje, una idea maquetizada en el espacio. Una vez pensado, diseñado, el emplazamiento físico, el montaje en sí lo hago ¡yo, mi hermana y mis amigos! Puedo montarla con quien sea.

El “diseño del montaje” es entonces una parte de la obra e indelegable:

> El diseño del montaje, el armado del espacio es fundamental para entender qué experiencia transitar, o para ser exactos, qué

experiencia invitar a transitar.
Esto no es novedad alguna, si pensamos en términos de estrategia visual. En cualquier iglesia las imágenes tienen una escala, dimensión, perspectiva visual, una intencionalidad de expectación, en fin, un vínculo con el público que está articulado. Delegar el montaje es delegar no solo la confección del cuento sino estas formas propias del diálogo que pretendo. No es posible delegar la forma de ponerse en contacto con el otro, cómo uno piensa al otro y qué lugar pretende darle.

Toda muestra tiene un componente narrativo, pero en este caso la idea de contar una historia apela de un modo particular al visitante que la lee:

> La obra es un gran cuento, es una historia. Este cuento rescata la tradición narrativa. El contar, me gusta contar historias, pero de una forma incompleta, fragmentada, no lineal, que implique una lectura no ingenua, sino participativa, intencionada, activa en la medida que se quiera, desde donde y hacia donde se pueda. Creo que la obra no termina de estar en la pieza, sí ella es indispensable, pero tanto como la acción de los visitantes del espacio. Ese cohabitar en diálogo es mi real deseo.

## Experimentar, inventar, anticipar

Al tomar como referencia esta concepción de diseño de montaje y entramándola con la perspectiva didáctica que venimos desarrollando a lo largo de este libro, el diseño del montaje de una muestra es una instancia para definir con los estudiantes: qué historia quieren contar entre todos, para establecer la relación de lo que se exhibe (las producciones) con el espacio que las contiene y para anticipar qué rol le darán al público visitante. Es en definitiva una instancia de trabajo para establecer cómo dialogarán los chicos con el público a través de sus creaciones.

Las visitas realizadas a museos, la recuperación sistemática y crítica de los modos de mostrar comerciales, las estrategias visuales que utilizan los medios de comunicación son herramientas que están a la mano, las traen los chicos y constituyen un insumo valiosísimo de su cultura visual.

### Las historias, los guiones

El guión de una muestra sirve para explicitar qué se quiere decir o contar a los visitantes. Puede ser escrito, dibujado, con fotografías, una maqueta

real o virtual y es una instancia potente de debate y consensos grupales.

En muchas ocasiones el guión está facilitado por el contenido de enseñanza trabajado, pero en otras oportunidades esta narrativa se debe inventar. Así por ejemplo con un conjunto de dibujos individuales se pueden buscar recurrencias, diferencias, agrupaciones, asociaciones temáticas o formales. Esta búsqueda es además una preciosa oportunidad para que los chicos observen detenidamente y conozcan el trabajo de sus compañeros. El guión no siempre es un mensaje narrativo, a veces es solo un enunciado o una afirmación, por ejemplo “Hicimos pinturas”.

## Los elementos en el espacio. Sintaxis y emplazamiento

La selección y organización de los componentes en el espacio constituye el aspecto central del proceso de creación de una muestra. Veamos ahora un ejemplo, un grupo ha investigado los procesos inmigratorios durante las primeras décadas del siglo XX y como resultado de ese trabajo disponen de un conjunto de formas de representación: fotos, pasaportes, cartas, objetos, dibujos y textos realizados por los alumnos. Para mostrar estas representaciones es preciso definir cómo se organizarán en el espacio, con qué sintaxis se exhibirán. Es posible agruparlos por tipos de fuente, ordenarlos cronológicamente, presentar conjuntamente los que corresponden al mismo país de origen o mostrar juntos los que pertenecen a una misma persona. También habrá que decidir si las producciones de los alumnos se presentan junto con los testimonios históricos o separados. La sintaxis, es decir, el ordenamiento o la disposición de los elementos, va a depender del guión. Y aquí el orden sí altera el producto.

Si bien las paredes constituyen el lugar de exhibición por excelencia, el espacio cuenta con tres dimensiones y varios niveles de altura que pueden ser aprovechados. Es posible utilizar un nivel alto (cuya observación requiere levantar la mirada) colgando elementos del techo o tensando hilos de una punta a la otra del salón para colgar dibujos, carteles. Un nivel medio a la altura de las mesas o pupitres, que si se colocan separados de la pared permiten recorrerlas alrededor, es ideal cuando se muestran objetos. Un nivel bajo a la altura del suelo sobre el que se pueden pegar carteles, láminas o apoyar elementos.

Cada una de estas ubicaciones genera diferentes situaciones con el espectador. Para abordar esto con los chicos es posible realizar algunas actividades y juegos que permitan explorar estas posibilidades, conocerlas y decidir informada e intencionalmente dónde ubicar las obras. Por ejemplo, con hojas de diferentes colores pueden probar pegarlas (con cinta de papel) de diferentes maneras en el salón, “sin usar la paredes” y luego “hacer de visitantes” para reconocer dónde deben situarse para poder

mirarlas, qué sensaciones genera, qué puntos de vista obtienen (49). La música, los aromas, la luz también son componentes que construyen el espacio expositivo.

## Estrategias expositivas o mediadores

Muchas veces los componentes de una exposición se acompañan con carteles aclaratorios, pantallas de computadoras, demostraciones en video, explicaciones orales, flechas que indiquen la dirección o la obligatoriedad de un recorrido. Estos ayudantes para la comprensión de una muestra se denominan “mediadores” y son herramientas que contribuyen a que el visitante pueda interpretar el guión de la muestra. Los estudiantes también pueden ser los encargados de diseñarlos y realizarlos.

Ahora bien, cuando los chicos y jóvenes participan activamente en el diseño de las muestras, estas se ven diferentes a las realizadas por los adultos. Cuando los chicos y jóvenes aprenden a exhibir y lo llevan a cabo, hacen visible una poética que da lugar a experiencias estéticas poco habituales.

Las vanguardias artísticas de las primeras décadas del siglo XX y el movimiento de la libre expresión nos enseñaron a mirar los dibujos infantiles, a ver monigotes, pelos como tallarines y racimos de dedos, no como trabajos mal realizados sino como los modos de expresión y de hacer de los chicos aprendimos a apreciarlos y a designarlos como arte infantil.

Hoy podemos comenzar a realizar y dar a conocer los modos de exhibir y de contar de los chicos y jóvenes, podemos comenzar a mostrar los criterios, códigos, deseos e intenciones propias de la “curaduría” infantil que sintoniza en muchos aspectos con el arte y la cultura contemporánea. El riesgo: que el público deba agacharse o tenderse en el suelo para ver las obras, que algunos visitantes se diviertan con los artefactos disparatados, que algún espectador se sacuda intensamente de emoción, o tal vez que se eche a rodar nuevamente la inquietante pregunta: pero… ¿esto es arte?

40 Este apartado fue escrito por Marcelo Gómez (véase p. 44).
41 Escuela de Educación Especial y Formación Laboral Nº 29 Dr. Osvaldo Magnasco, MEGCBA.
42 En Argentina, la implementación del bilingüismo es reciente. En el año 2002 se comenzó a poner en práctica en las escuelas públicas para sordos, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
43 La palabra MAÑOLO surge de la unión de dos nombres: MAGNASCO y

AYROLO. Las escuelas, Osvaldo Magnasco y Bartolomé Ayrolo fueron las dos primeras escuelas para sordos en Argentina; a partir de su fundación los niños sordos adquirieron el derecho a ser educados. Equipo de coordinación del proyecto MAÑOLO: Marcelo Gómez, María José Toledo y Lorena Carracedo.
44 El 19 de septiembre de 1885 se crea en Buenos Aires el Instituto Nacional para Sordomudos, actual Escuela Especial Nº 28 Profesor Bartolomé Ayrolo.
45 Proyecto diseñado y desarrollado en el Colegio San Marcos de San Isidro por las profesoras Lila Martínez, Marcela Riera, Paula Levallois y Carolina Scharemberg.
46 La Madrasa de Ben Youssef es una escuela anexa a la Mezquita de Ben Youssef, en Marruecos; donde más de 800 estudiantes memorizaban el Corán. Fue fundada por el sultán Abou el Hassan en el siglo XIV. Alberga algunos de los más bellos ejemplos de arte y arquitectura de Marruecos.
47 Colegio público, CEIP “San Benito”, Madrid.
48 Entrevista realizada por Gabriela Augustowsky el 1º de marzo de 2012.
49 Muchos chicos y jóvenes están familiarizados con ángulos picados o contrapicados a través de la televisión o juegos de la computadora. Por ejemplo, el programa de televisión ART attack, que muchísimos chicos miran, tiene una sección en la que un artista realiza un dibujo gigante con objetos (en la playa con velas de barco, brújulas, sogas), el dibujo solo se comprende mirándolo desde arriba, en este caso solo el punto de vista cenital permite reconocer las figuras de la imagen.

# BIBLIOGRAFÍA


ADORNO, T. W. ([1970] 1980): *Teoría estética,* Madrid, Taurus.

AGIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas en educación artística,* Pamplona, Octaedro EUB.

— (2002): "Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística", en Huerta R. (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, R.U.V. Universitat de Valencia.

AGIRRE, I.J. (2003): "La formación artística y sus lugares", *Educación artística. Revista de investigación,* Valencia, nº 1.

Alderoqui, H.; Argañaráz, A. (2011): *Medios audiovisuales. La animación en el aula. Aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

ARDENNE, P. (2006): *Arte contextual. Creación artística en medio urbano en situación de intervención, de participación*, Murcia, CENDEAC.

ARNHEIM, R. (1964): *El pensamiento visual*, Buenos Aires, Eudeba.

— (1979): *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza.

ARRIAGA, A; AGIRRE, I. (2010): "Discursos y práctica educativas en los museos de arte", *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53, mayo-agosto.

ASCOTT, R. (2009): "Avances de la telemática y el arte interactivo", en *Arte, Ciencia y tecnología. Un panorama crítico*, Buenos Aires, Programa de Formación Espacio Fundación Telefónica.

AUGUSTOWSKY, G. (2005): *Las paredes del aula*, Buenos Aires, Amorrortu.

— (2008): *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

— (2012): *Vivir juntos en las aulas*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

BARBOSA, A. M. (2009): "Arte cultura y educación", ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Arte, Diversidad Cultural y Educación, Facultad de Arte PUCP, Perú, noviembre de 2009.

— (2002): "Arte, educación y reconstrucción social", *Cuadernos de pedagogía*, nº 312, pp. 56-58, Barcelona. Disponible en: <www.encuentroeducacionarte.blogspot.com.ar>.

BATTITI, F. (2011): "El arte ante las paradojas de la representación", *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, Buenos

Aires, nº41, año XII, vol. 41, junio.
BENJAMIN, W. ([1924] 1989a): “Viejos libros infantiles”, en Benjamin, W., *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
— ([1936] 1989b): “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en Bejamin, W., *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.
BERGER, J. (1995): *Hacia la boda*, Madrid, Alfaguara.
— (2008): *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
— (2000): *Modos de ver*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
BORJA, J. (1998): *Ciudadanía y espacio público*, Barcelona, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, Pep Suibrós ed.
BOWEN, J. (1967): *Introducction in: Comenius, J. A. Orbis Sesualium Pictus. Facsimile of the third London Edition 1672*, Australia, Sidney University Press.
BONISEPE, G. (1999): *Del objeto a la interfase*, Buenos Aires, Ediciones Infinito.
BOSSE, L. (2010): “Video arte”, *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*, Buenos Aires, La Marca editora.
BOURRIAUD, N.(2008): *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medi*os, Barcelona, Paidós.
— (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.
BURKE, P. (2001): *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
BURUCÚA, J. *et al.* (1990): “Influencia de la Revolución Francesa en los países del Plata”, en Comité Argentino para el Bicentenario de la Revolución Francesa, *Imagen y recepción de la Revolución Francesa en la Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
COMENIO, J. A. ([1658] 1993): *El mundo sensible en imágenes*, México, CONACYT-Miguel Ángel Porrúa.
— ([1657] 1988): *Didáctica Magna.* México, Miguel Ángel Porrúa.
Danto A. C. (2004), *La transfiguración de lugar común. Una filosofía del arte*, Buenos Aires, Paidós.
— (2009): *Después del fin del arte*, Buenos Aires, Paidós.
DEWEY, J. [1934] (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.
— [1938] (1960): *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
DIDI-HUBERMAN, G (2010): *Atlas ¿cómo llevar el mundo a cuestas?*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
DUBOIS, PH. (1986): *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*,Barcelona, Paidós.

DUSSEL, I.; CARUSO; M. (1999): *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.
EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós.
EISNER, E. (1995): *Educar la visión artística*, Buenos Aires, Paidós.
— (1998): *Cognición y currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.
FERRÉS, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
FREELAND, C. (2003): *Pero, ¿esto es arte?*, Madrid, Cátedra.
GALEANO, E. (2008): *Espejos. Una historia casi universal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
GARCÍA CANCLINI, N. (1984): "Cultura y sociedad: una introducción", *Cuaderno SEP*, México.
GENARI, M. (1997): *La educación estética*, Barcelona, Paidós.
GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
— (1987): "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
GREEN, M. (2005), *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona, Graó.
GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor/Machado.
GORELIK, A. (1998): *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
— (2007): "Las metrópolis latinoamericanas, el arte y la vida. Arte y ciudad en tiempos de globalización", *Aisthesis*, Santiago de Chile n° 41, julio, pp. 36-56, Pontificia Universidad Católica de Chile.
GUBERN, R. (1987): *la mirada opulenta*, Barcelona, Gustavo Gilli.
— (2003): *Del bisonte a la realidad virtual*, Barcelona, Anagrama.
HADJINICOLAU, N. (1981): *La producción artística frente a sus significados*, México, Siglo XXI.
HERNÁNDEZ BELVER, M. (2002): "El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil", *Arte, Individuo y Sociedad. Serie Monografías*, Universidad Complutense de Madrid.
HERNÁNDEZ, F. (1997): *Cultura visual y educación*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
HOOPER-GREENHILL, E. (2004): "Changing Values in the Art Museum: Rethinking Communication and Learning", en Carbonell, B. (ed.), *Museum Studies. An Anthology of Contexts*, Londres, Blackwell.
HOHEISEL, H. (2008): Entrevista realizada por WKTK, 12 de julio de 2008, Rosario, Facultad de Arquitectura. Disponible en: <www.wokitoki.org>.
HUERTA, R. (2003): "Almas gemelas. Artes y medios", *Educación artística.*

*Revista de investigación*, nº 1, Valencia.
KELLY, M. (2001): "Contribuciones a una revisión de la crítica moderna", *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*, Madrid, Akal ediciones.
KOHAN, M. (2011): "La ex ESMA no es apenas un museo", *Espacio memoria y derechos humanos. Ex ESMA*. Disponible en: <www.espaciomemoria.ar>.
KOZAC, C. (2008): "No me resigno a ser pared. Graffitis y pintadas en la ciudad artefacto", *Revista La roca de crear*, n° 2, octubre-diciembre, Caracas, Instituto de las Artes de la Imagen y el Espacio.
KRESS, G.(2003): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Andalucía, Ediciones Aljibe.
LÉVY, P. (2007): *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos/Rubí.
LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2006): *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, Madrid, Fundamentos.
LOWENFELD, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
LUQUET, G. H. (1978): *El dibujo infantil*, Barcelona, Médica-Técnica.
LURÇAT, L. (1980): *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel Kapelusz.
MALOSETTI COSTA, L. (2001): "Cándido López: un artista largo tiempo ignorado", *Pintura Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Banco Velox.
— (2011): "Tensión Poética", *La Nación*, 2 de diciembre. Disponible en: <www.lanacion.com.ar>.
MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós.
RANCIÉRE, J. (2010): *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.
OLIVERAS, E. (2005): *Estética. La cuestión del arte*, Buenos Aires, Ariel.
OSTERRIETH, P. A. (1985): "El dibujo en el niño", en Gratiot, H. y Zazzo, R., *Tratado de Psicología del niño*, Madrid, Morata.
PARDO, C. (2009): *TIC: una reflexión filosófica*, Barcelona, Laertes, 2009.
PAZ, O. ([1989] 1994): "El águila, el jaguar y la virgen", en *Obras Completas*, *Los privilegios de la vista II*, vol. 7, México, Fondo de Cultura Económica.
RODULFO, M. (1992): *El niño del dibujo*, Madrid, Paidós.
RIEGL, A. ([1903] 1987): *El culto moderno a los monumentos*, Madrid, Visor.
RORTY, R. (1992): "El progreso del pragmatista", en Eco, U. *et al.*, *Interpretación, sobreinterpretación*, Nueva York, Cambridge University Press.
SIMONE, R. (2001): *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Taurus, Madrid.

SONTAG, S. (1981): *Sobre la fotografía*, Barcelona, Edhasa.
SHUSTERMAN, R. (2002): *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*, Barcelona, Idea Books.
TABAKMAN, S.; EDELSTEIN, O.; AUGUSTOWSKY, G. (2011): *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*, Buenos Aires, Biblos.
TISSERON, S. (2000): *El misterio de la cámara lúcida. Fotografía e inconsciente*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
VIGOTSKY, L. ([1930] 1990): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
VILLORO, J. (2008): *Los culpables*, Buenos Aires, Interzona.

ganz1912

# Índice


| | |
|---|---|
| Portada | 2 |
| Legales | 4 |
| Dedicatoria | 7 |
| Agradecimientos | 8 |
| Introducción | 10 |
| 1. El arte como experiencia | 13 |
| 2. Conocer y crear con tecnologías | 43 |
| 3. Del aula al espacio público | 76 |
| 4. Enseñar el arte del pasado | 105 |
| 5. Las artes plásticas y su didáctica | 134 |
| 6. El arte como celebración colectiva | 152 |
| Bibliografía | 178 |


ganz1912